



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

**Manuel Carlos Lobão de Araújo e Gama**

# **Formação em Teatro e Formação de Públicos**

**Mestrado em Educação**

**Área de especialização em Educação Artística**

**Trabalho efectuado sob a orientação do**

**Professor Doutor Luís Alberto de Seixas Mourão**

**Escola Superior de Educação, Janeiro de 2011**



*À LA MANIÈRE DE*

*No mundo da arte há muitos saltimbancos*

*Que voam sem rede e jogam*

*A virar o mundo de pernas para o ar*

*Também caminham*

*Pé ante pé no arame*

*Equilibrados no fio fino e leve da vara*

*Eles próprios são leves e finos e recaem*

*Aéreos sobre a terra e conhecem*

*As leis abstractas do equilíbrio*

*O jogo do que é os absorve*

*Porque o inventam*

Sophia de Melo Breyner, *O Búzio de Cós e outros poemas*

à Maria

## AGRADECIMENTOS

À Doutora Anabela Moura pela confiança e pelo desafio lançado, ao Doutor Carlos Almeida pelas palavras motivadoras em momentos importantes e ao Doutor Luís Mourão pela dedicada e sapiente orientação.

Aos professores Cristina Costa, Daniel Duarte, José Moura Pinheiro e Rui Damas pela preciosa colaboração na implementação da investigação.

Às direcções da Academia Contemporânea do Espectáculo e da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo por aceitarem que as suas escolas fossem objecto de estudo.

Aos alunos e professores das escolas envolvidas pela disponibilidade demonstrada e por terem contribuído de forma decisiva para a concretização deste projecto.

A todos os que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para que eu embarcasse nesta aventura...

À mãe Alex e aos demais Gama e Matos pelo apoio nas horas difíceis...

À Maria por acreditar que esta viagem é possível e que a próxima paragem é em 2013...

## RESUMO

A democratização cultural, não só enquanto estratégia de formação de públicos, mas também com a função de alargamento de criadores e produtores culturais, é um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento de uma política cultural sustentada. Para o efeito deve dar-se especial atenção à educação artística, à relação entre a cultura e a educação, e à dessacralização da criação e fruição com o objectivo de diminuir a distância entre a criação e a recepção cultural.

Em Portugal, apesar de existir, pelo menos comparativamente com outras áreas artísticas, uma oferta formativa superior especializada, descentralizada e diversificada na área do teatro, a realidade é que o nível de adesão do público português aos espectáculos teatrais é muito baixo.

*Formação em Teatro e Formação de Públicos* teve como objectivo avaliar o papel que as escolas de ensino artístico especializado na área de teatro têm na criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura em geral e para os espectáculos de teatro em particular. O contexto da investigação foi a cidade do Porto e mais concretamente a Academia Contemporânea do Espectáculo e a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto. A investigação foi desenvolvida segundo o paradigma qualitativo num modelo não-experimental transversal descritivo. A nível metodológico foi seleccionado como método a análise de documentos, e o questionário foi o instrumento de recolha de dados privilegiado no estudo.

Os resultados obtidos permitem reforçar a ideia de que as escolas de ensino artístico especializado na área de teatro podem ter um papel importantíssimo na criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura, no entanto verificou-se que nas escolas que foram objecto deste estudo a acção, neste campo específico, fica aquém do expectável e do potencial dos envolvidos.

Na conclusão da investigação são apresentadas algumas sugestões que poderiam, sem grande esforço, ser implementadas nas escolas de teatro com o objectivo de promover uma ponte mais estreita entre a *Formação em Teatro e Formação de Públicos*.

**Palavras-chave:** políticas culturais, formação de públicos, públicos da cultura, práticas culturais, ensino artístico e formação em teatro.

Fevereiro de 2011

## ABSTRACT

The democratization of culture, not just as a strategy for the creation and education of audiences, but also as a means of widening the base of cultural creators and producers, is one of the fundamental bases for the development of a sustained cultural policy. Therefore, it is necessary to focus especially on artistic education, on the relationship between culture and education, and on the demystification of the creative process, all with the aim of reducing the distance between artistic creation and audience reception.

In Portugal, in spite of a specialized, decentralised and diverse college level education in theatre in comparison with other artistic areas, in reality attendance rates for theatre performances are low among the Portuguese public.

*Theatrical Studies and Audience Education* had as its aim to assess the role that Drama Schools play in creating, educating and maintaining new audiences in a wider cultural setting, and especially in connection with theatre performances. The context of the research was the city of Porto, specifically, Academia Contemporânea do Espectáculo and Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo of Instituto Politécnico do Porto. The research was developed according to the qualitative paradigm in a non-experimental transversal and descriptive model. The selected research methodology was documental analysis and the questionnaire was chosen as the data collection instrument in this study.

The results obtained reinforce the idea that Drama Schools can play a very important cultural role in creating, educating and maintaining new audiences. However, in the schools in which this research was carried out, it was observed that, in relation to this specific field, the results do not meet expectations considering the potential of those involved.

In the conclusion to this research, some suggestions are made that could be implemented quite easily in Drama Schools in order to promoting a closer link between *Theatrical Studies and Audience Education*.

**Key words: cultural politics, audience education, cultural audience, cultural practice, artistic education and theatrical studies.**

Fevereiro de 2011

## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>IV</b>
<b>RESUMO – ABSTRACT</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>IX</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
Objectivo da investigação	4
Questões de investigação	4
Contexto da investigação	4
Considerações finais	6
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>7</b>
Novas dinâmicas profissionais e de consumo de bens culturais	7
Algumas considerações sobre políticas culturais	9
A importância das redes culturais	11
O papel das autarquias na definição das políticas culturais	12
A formação de públicos como prioridade	14
Clarificação do conceito de <i>públicos da cultura</i>	15
Mas de que se fala quando se fala de cultura no séc. XXI?	15
E o que é a Arte?	17
Perfil e tipologia de públicos da cultura	19
Breves considerações sobre práticas culturais	20
Ensino Artístico de Teatro	23
Educação Artística	23
A importância da criatividade	24
Os 3 grandes enfoques da Educação Artística	26
A formação em teatro em Portugal	27
Considerações finais	29
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>31</b>
Método de recolha de dados	32
Questões éticas	32
Seleccção da Amostra	33

Instrumento de recolha de dados	34
Recolha de dados	35
Apresentação dos resultados	35
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>37</b>
<b>4.1. ACADEMIA CONTEMPORÂNEA DO ESPECTÁCULO</b>	<b>37</b>
Avaliação da ACE pelos alunos	39
Avaliação da ACE pelos alunos em função do curso	41
Avaliação da ACE pelos alunos em função do ano	43
O papel da ACE no desenvolvimento de práticas culturais	48
Práticas culturais dos alunos da ACE	52
Práticas culturais de saída dos alunos da ACE	56
Educação Artística e Práticas Artísticas Amadoras dos alunos	62
<b>4.2. ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA E ARTES DO ESPECTÁCULO</b>	<b>64</b>
Avaliação da ESMAE pelos alunos	67
Avaliação da ESMAE pelos alunos em função do curso	69
Avaliação da ESMAE pelos alunos em função do ano	71
O papel da ESMAE no desenvolvimento de práticas culturais	77
Práticas culturais dos alunos da ESMAE	81
Práticas culturais de saída dos alunos da ESMAE	85
Educação Artística e Práticas Artísticas Amadoras dos alunos	90
<b>5. CONCLUSÕES</b>	<b>93</b>
Confronto de alguns dos resultados obtidos nas duas escolas	93
Avaliação das escolas pelos alunos	94
O papel das escolas no desenvolvimento de práticas culturais	95
Práticas culturais dos alunos	96
Educação Artística e Práticas Artísticas Amadoras dos alunos	98
Respostas às questões de investigação	99
Considerações finais	101
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>111</b>
Questionário	112
Síntese dos resultados da Academia Contemporânea do Espectáculo	118
Síntese dos resultados da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo	128



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de alunos da ACE que participaram no estudo	37
Gráfico 2	Número de alunos por curso e por género	37
Gráfico 3	Objectivos para depois da conclusão do curso	38
Gráfico 4	Avaliação global do estabelecimento de ensino pelos alunos	40
Gráfico 5	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos de <i>interpretação</i>	42
Gráfico 6	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos de <i>outros cursos</i>	42
Gráfico 7	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 1º ano	45
Gráfico 8	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 2º ano	45
Gráfico 9	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 3º ano	45
Gráfico 10	Percentagem de cada uma das subcategorias na avaliação global do estabelecimento	48
Gráfico 11	Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais dos alunos	49
Gráfico 12	Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais (por curso)	49
Gráfico 13	Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais (por ano)	49
Gráfico 14	Alunos que se sentem impulsionados a participar na vida cultural da cidade/região	50
Gráfico 15	Eventos mencionados pelos alunos como os mais frequentemente propostos pelos docentes	51
Gráfico 16	Avaliação de como a escola motiva os futuros artistas para a criação de públicos	52
Gráfico 17	Com que frequência vê televisão?	53
Gráfico 18	Com que frequência acede à Internet?	53
Gráfico 19	Há quanto tempo leu o último livro não relacionado com o seu curso?	53
Gráfico 20	Análise comparativa dos consumos de Internet, Leitura e Televisão	56
Gráfico 21	Síntese das práticas culturais de saída	56
Gráfico 22	Consumo de espectáculos de teatro	59
Gráfico 23	Consumo de sessões de cinema	60
Gráfico 24	Consumo de espectáculos de dança	61
Gráfico 25	Actividades de formação artística extracurriculares ao longo de todo o percurso escolar	62

Gráfico 26	Práticas artísticas amadoras na actualidade	62
Gráfico 27	Número de alunos da ESMAE que participaram no estudo	64
Gráfico 28	Número de alunos por curso e por género	66
Gráfico 29	Objectivos para depois da conclusão do curso	66
Gráfico 30	Avaliação global do estabelecimento de ensino pelos alunos	68
Gráfico 31	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos de <i>interpretação</i>	69
Gráfico 32	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos de <i>outros cursos</i>	69
Gráfico 33	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 1º ano	70
Gráfico 34	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 2º ano	70
Gráfico 35	Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 3º ano	70
Gráfico 36	Percentagem de cada uma das subcategorias na avaliação global do estabelecimento	76
Gráfico 37	Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais dos alunos	78
Gráfico 38	Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais (por curso)	78
Gráfico 39	Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais (por ano)	78
Gráfico 40	Alunos que se sentem impulsionados a participar na vida cultural da cidade/região	79
Gráfico 41	Eventos mencionados pelos alunos como os mais frequentemente propostos pelos docentes	79
Gráfico 42	Avaliação de como a escola motiva os futuros artistas para a criação de públicos	80
Gráfico 43	Com que frequência vê televisão?	82
Gráfico 44	Com que frequência acede à Internet?	82
Gráfico 45	Há quanto tempo leu o último livro não relacionado com o seu curso?	82
Gráfico 46	Análise comparativa dos consumos de Internet, Leitura e Televisão	85
Gráfico 47	Síntese das práticas culturais de saída	86
Gráfico 48	Consumo de espectáculos de teatro	89
Gráfico 49	Consumo de sessões de cinema	89
Gráfico 50	Consumo de espectáculos de dança	89
Gráfico 51	Actividades de formação artística extracurriculares ao longo de todo o percurso escolar	90
Gráfico 52	Práticas artísticas amadoras na actualidade	90

*O que é admirável é o facto de o teatro ser exactamente o lugar de encontro entre as grandes perguntas da humanidade, os grandes problemas da humanidade, a vida, a morte... e a dimensão artesanal, extremamente prática (Brook, 1993: 70).*



# 1. INTRODUÇÃO

*Que processos enformam a realização de práticas de natureza expressiva (isto é, fazer teatro, tocar um instrumento musical, pintar, desenhar, praticar dança/ballet ou outras) para que estas possam constituir-se como estratégias de formação de públicos para a cultura (Lourenço, 2004: 165)?*

A democratização cultural, não só enquanto estratégia de formação de públicos, mas também com a função de alargamento de criadores e produtores culturais, é, para Pinto (1997), um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento de uma política cultural sustentada. Por isso, o autor considera que se deve dar uma especial atenção à educação artística, à relação entre a cultura e a educação e à dessacralização da criação e fruição cultural com o objectivo de diminuir a distância entre a criação e a recepção cultural.

Letria vai mais longe e afirma que “a luta pelo desenvolvimento cultural ou começa na escola ou está, à partida, irremediavelmente perdida” (2000: 40). Mais que defender uma ligação “meramente instrumental” (Lourenço, 2010: 241) entre a cultura e a educação, o autor propõe uma articulação efectiva entre as políticas culturais e educativas para que, de forma consequente, se contribua, não só para a formação de públicos, mas também para a “reflexão sobre o papel social da cultura” (Letria, 2000: 78).

Lourenço, relembra que apesar dos programas dos últimos cinco governos constitucionais mencionarem de forma clara a intenção de promover uma articulação entre as políticas da Educação e da Cultura, a verdade é que os passos dados foram muito poucos e pouco consequentes. A implementação da educação artística no ensino regular e o incentivo à criação de serviços educativos nos equipamentos culturais foram duas das principais medidas incluídas no plano de acção dos dois ministérios nos últimos anos com o objectivo de fomentar uma política com alguns objectivos comuns. No entanto, apesar da criação de diversos grupos de trabalho em torno da educação artística e da proliferação de serviços educativos, a articulação interministerial não tem contribuído de forma substantiva para a “formulação de estratégias capazes de proporcionar contactos alargados com as várias formas de cultura e das artes, no sentido de estas contribuírem igualmente para o desenvolvimento global de cidadãos mais informados” (2010: 238).

A importância que Silva (2004) atribui ao público da cultura é tal que o levou a eleger a manutenção e formação de novos públicos como um dos cinco grandes objectivos estratégicos para a definição da política cultural no futuro. Para o autor a formação de novos públicos deve ser um trabalho continuado, que faça uma articulação entre diferentes instituições públicas e privadas, ligadas ao ensino, à cultura e ao associativismo, e que promova a aproximação às artes pela experimentação expressiva.

A aproximação às artes pela experimentação expressiva pode ser efectuada de diversas formas, em diferentes etapas da vida e constituiu, como é óbvio, um dos campos de acção da educação artística.

O conceito de educação artística é abrangente e, segundo Sousa (2003), tem três grandes enfoques: a Educação pela Arte, que visa contribuir para a formação global e integral do indivíduo; as Artes na Educação, que tem por objectivos a educação cultural e a aprendizagem de técnicas artísticas; e o Ensino Artístico, que tem como objectivo primordial a formação de artistas.

Para Lourenço (2010), a escola, enquanto local onde se reúne de forma sistemática e continuada um número muito significativo de crianças, jovens e adultos de diferentes realidades sociais, acaba por ser um dos locais privilegiados onde se consegue dar mais visibilidade e sentido à educação artística.

Para além da aposta nos dois primeiros enfoques da educação artística com o objectivo de dessacralizar o contacto com a cultura, os artistas e os processos de criação, Lourenço também chama especial atenção para a necessidade da existência de uma formação adequada para os diferentes actores envolvidos no processo de “democratização da procura cultural” (2010: 237), estejam eles ligados à educação ou à cultura. Assim sendo, para a autora o ensino artístico, nomeadamente a forma como é implementado e como contribui para a formação dos artistas e criadores, assume um papel, também ele fundamental, para que a criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura seja um trabalho cada vez mais consciente e consistente.

Em Portugal, no que concerne ao ensino artístico, existe, segundo André (2010), um conjunto diversificado de opções de formação artística especializada à disposição das crianças, jovens e adultos que pretendam usufruir deste tipo de ensino.

As áreas da Dança e Música são as que mais cedo é possível integrar no âmbito da formação regular através da frequência, em regime integrado, articulado ou supletivo, de cursos em escolas de ensino artístico especializado. A nível secundário é possível frequentar cursos de ensino artístico especializado nas escolas convencionais e/ou em escolas profissionais em áreas como as Artes do Espectáculo, as Artes Visuais e os Audiovisuais. A nível superior, a oferta portuguesa de ensino artístico é diversificada nos

diferentes ciclos de ensino e nos diferentes domínios artísticos, sendo ministrada em Universidades e Institutos públicos e privados.

No concurso nacional de acesso ao ensino superior promovido pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior para o ano lectivo 2010/2011, a listagem dos cursos para os quais abriram vagas mostra que a oferta de formação artística existe, mas está representada com pesos diferentes. Se na área da dança, por exemplo, a oferta é quase residual com apenas um curso superior em todo o território nacional, na área do teatro a oferta é diversificada, não só na distribuição pelo território nacional, mas também na tipologia e áreas de especialização dos cursos. Focando a atenção no Teatro, verifica-se que no ano lectivo 2010/2011, sete estabelecimentos de ensino superior abriram vagas para onze cursos em áreas de especialização artística que vão desde a interpretação à encenação, passando por áreas eminentemente técnicas ou teóricas, sem esquecer um curso que visa especificamente estabelecer uma ponte entre o teatro e a educação.

Este olhar mais profundo sobre a oferta nacional de formação artística especializada de nível superior permite concluir que, pelo menos em algumas das áreas artísticas, não há-de ser por falta de oferta de formação que o desenvolvimento cultural não é uma realidade.

No entanto, apesar de em Portugal existir, pelo menos comparativamente com outras áreas artísticas, uma oferta formativa superior especializada, descentralizada e diversificada na área do teatro, a realidade é que, tendo em consideração diversos estudos realizados sobre as práticas culturais dos portugueses (e.g., Gomes, 2001; Neves, 2001), se constata que o nível de adesão do público português aos espectáculos teatrais é muito baixo.

O estudo de Neves (2001), que foi realizado para o Observatório de Actividades Culturais (OAC), mostra evidências de que cerca de 70% da população portuguesa com 15 e mais anos não tinha, em 1999, qualquer tipo de hábito, regular ou ocasional, de frequentar espectáculos ao vivo. Dos cerca de 30 % da população que tinha alguns hábitos, só 9,6% é que incluíam nas suas práticas culturais de saída a ida a espectáculos de teatro e destes, cerca de 70% afirmaram que não assistiram a mais do que dois espectáculos de teatro nesse ano. Este estudo permite ainda concluir que os estudantes constituíam cerca de 50% da percentagem do público e que à medida que a idade avançava a frequência de espectáculos ao vivo diminui.

Dados mais recentes incluídos no relatório “Estatísticas da Cultura 2008” (INE, 2009: 19) mostram uma realidade não muito diferente e permite-nos concluir que, em média, no ano 2007 cada cidadão português residente em Portugal assistiu a 1 espectáculo ao vivo e que se realizaram, também em média, 90 sessões de espectáculos ao vivo em cada um dos municípios portugueses, ou seja, se se tivesse realizado uma sessão diária, a população portuguesa tinha estado 75% do ano sem oferta cultural nesta área.

Rosa & Chitas (2010) revelam que, apesar de tudo, o número de espectadores de teatro triplicou entre 2000 e 2008. No entanto convém não esquecer que os índices de afluência a este tipo de espectáculos eram tão baixos que só em 2002 é que atingiram um valor igual ao número de espectadores que existia em 1960.

## **Objectivo da investigação**

Tendo tudo isto em consideração e a pergunta que Lourenço levanta no seu artigo “Aprender com a prática: expressividade artística e formação de públicos” (2004: 136-172) e que serve de mote à presente introdução, parece demonstrada de forma clara e inequívoca a pertinência do desenvolvimento de uma investigação que visa avaliar qualitativamente o papel que as escolas de ensino artístico especializado na área de teatro têm na criação, formação e manutenção de novos públicos para cultura em geral e para os espectáculos de teatro em particular.

## **Questões de investigação**

Assim, no estudo *Formação em Teatro e Formação de Públicos* procurou-se dar resposta às seguintes perguntas:

1. Será que os alunos dos cursos de teatro se sentem impulsionados pelos docentes a participar, enquanto público, na vida cultural da cidade/região onde estão inseridos?
2. Que tipo de actividades é que as escolas de teatro promovem para o desenvolvimento das práticas culturais dos seus alunos?
3. Quais as diferenças entre as práticas culturais dos alunos no 1º ano e os alunos do último ano dos cursos de teatro?
4. Será que os alunos dos cursos de teatro são motivados para desenvolver no futuro, enquanto artistas, actividades que contribuam para a criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura?

## **Contexto da investigação**

A selecção do contexto da investigação foi efectuada por conveniência, no entanto refira-se que, por coincidência, o estudo foi desenvolvido no concelho do território nacional que concentra o maior número de escolas de ensino artístico especializado na área do Teatro. *Formação em Teatro e Formação de Públicos* foi realizado no Porto que tem 4 estabelecimentos de ensino que cumprem os requisitos definidos: a Academia Contemporânea do Espectáculo (ACE), o Balletteatro Escola Profissional (BTEP), a Escola Superior Artística do Porto (ESAP) e a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto (ESMAE).



De entre os quatro estabelecimentos de ensino onde era possível realizar o estudo, optou-se por escolher um de cada nível de ensino pois desta forma torna-se possível fazer um confronto entre os resultados obtidos em duas escolas de níveis de formação diferente e observar se as diferenças de tipologia de formação e de faixa etária dos alunos provoca algumas diferenças, nomeadamente no que concerne às práticas culturais de alunos e ao tipo de propostas culturais efectuadas pelos professores.

Por fim, e tendo em consideração o número de alunos que frequentam os cursos de Teatro de cada uma das quatro escolas, foram seleccionadas a ACE e a ESMAE por serem as que mais alunos tinham inscritos no início do ano lectivo 2010/2011.

A ACE é uma escola profissional tutelada pelo Ministério da Educação onde são ministrados 3 cursos: interpretação, realização plástica (cenografia, figurinos e adereços) e realização técnica (luz, som e efeitos cénicos). A escola, que foi criada em 1990 depois de na década de 1980 ter sido diagnosticada a falta de formação académica no tecido profissional do Porto, tinha o objectivo de “intervir no meio no sentido de uma transformação qualitativa do tecido cultural e criativo” (Galmarino, 2008: 143). Surgindo fruto da iniciativa dos membros de algumas companhias profissionais de teatro do Porto, a fundação da escola contou com o apoio da Câmara Municipal do Porto, do Governo Civil do Porto, da Fundação Calouste Gulbenkian e da Fundação Engenheiro António de Almeida. Segundo os seus actuais responsáveis, a ACE contribui indiscutivelmente para a renovação do panorama teatral da região.

A ESMAE, que faz parte do Instituto Politécnico do Porto (IPP), surgiu em 1983 com o objectivo de alargar, ao Teatro e à Dança, a formação superior artística ministrada na Escola Superior de Música do Porto. A criação do curso superior de teatro foi da responsabilidade de um grupo de docentes da Escola Superior de Educação do IPP que tinham feito a sua formação artística nos Estados Unidos da América e em Inglaterra. Dez anos depois de ter sido criada a escola, o curso de superior Teatro começou a funcionar, no ano lectivo 1993/1994, com os ramos de Interpretação e de Produção. “A diversificação de áreas de formação, sobretudo as relacionadas com a realização plástica do espectáculo foi motivada pela identificação da necessidade de contribuir para a capacitação técnica do tecido profissional” (Ibidem: 149). Apesar de ter sido um dos motivos que levou à criação da escola em 1983 e de desde 2001 o IPP ter adquirido um edifício para a instalação do curso superior de Dança, a verdade é que esse curso ainda não abriu por dificuldades de financiamento das obras de adaptação do edifício. No ano lectivo 2010/2011, a ESMAE tem 3 departamentos a funcionar: o de Fotografia, Cinema, Audiovisual e Multimédia, o de Música e o de Teatro. Salienta-se que, tendo em consideração o objectivo de *Formação em Teatro e Formação de Públicos*, só foram integrados neste estudo os dados referentes ao curso superior de Teatro.

## Considerações finais

A terminar este género de *Prelúdio* do estudo *Formação em Teatro e Formação de Públicos*, refira-se que a sua apresentação vai ser feita em quatro actos.

No 1º acto são aprofundadas, em função da revisão de literatura efectuada, as palavras-chave que enquadram a investigação, a saber: **políticas culturais, formação de públicos, públicos da cultura, práticas culturais, ensino artístico e formação em teatro.**

No 2º acto é feita, de forma sumária, a apresentação de todas as questões metodológicas que permitiram a implementação do estudo.

No 3º acto, o mais extenso e o único que tem dois andamentos, são apresentados e discutidos os resultados obtidos em cada uma das escolas estudadas.

No último acto faz-se o confronto dos resultados obtidos em cada um dos estabelecimentos de ensino, procura dar-se resposta às questões de investigação e, por fim são dadas algumas sugestões que poderiam, sem grande esforço, ser implementadas nas escolas de teatro com o objectivo de promover uma ponte mais estreita entre a formação em Teatro e a formação de públicos.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

*A questão da democratização cultural continua a marcar a agenda das políticas públicas, dada a persistência das desigualdades sociais no acesso à cultura (Pais, 2010: 19).*

Pais, no texto de apresentação do livro “Novos Trilhos Culturais”, levanta uma série de questões muito pertinentes, das quais se salientam três por estarem directamente relacionadas com o tema da presente investigação: “Será que a oferta cultural, por si só, é garantia de uma democratização de acesso aos bens culturais? Há democratização cultural sem públicos da cultura? Que relações estabelecer entre os públicos e as políticas de cultura?” (2010: 20).

Saliente-se ainda que, tendo em consideração que o percurso proposto ao leitor permite uma compreensão particularmente actual sobre algumas das teorias e práticas que enquadram a problemática que é objecto do presente estudo, se considerou importante que o ponto desencadeador da breve viagem que agora se inicia fossem alguns dos artigos de “Novos Trilhos Culturais”.

### **Novas dinâmicas profissionais e de consumo de bens culturais**

A “panorâmica com três vertentes a duas dimensões” que Santos (2010: 29-35) efectua com a finalidade de realizar uma abordagem abrangente sobre as novas valências da cultura contém alguns aspectos que são particularmente pertinentes para a presente investigação e, por isso, vão ser apresentados de forma sintética.

Na 1ª vertente, que se refere às novas dinâmicas profissionais no sector das actividades culturais e artísticas, a autora sublinha que as competências exigidas aos profissionais são cada vez maiores e mais diversificadas, em consequência da forte incidência de trabalho em torno de projectos intermitentes e precários que, dependendo da área, reclamam aos profissionais especialização ou polivalência. Esta flexibilização das competências, que também é potenciada pela cada vez maior e mais frequente aproximação entre os diferentes domínios artísticos e “entre a esfera cultural e artística e a esfera científica e tecnológica” (Santos, 2010: 31), contribui para aumento das oportunidades de trabalho mas também para “uma maior fluidez nas formas de construção da identidade profissional” (Ibidem: 31).

No que se refere às mudanças que se estão a verificar no processo de recepção e consumo de bens culturais, a autora salienta que o aumento na procura cultural que se tem observado nos últimos anos não é generalizado, nem em termos de grupos sociais nem em termos de diversidade do consumo, e que, apesar do aumento da escolaridade, a procura de práticas mais exigentes ainda não é acompanhada pelo aumento da oferta. A autora também refere que a flexibilização que é exigida aos profissionais também é praticada pelos consumidores que assumem muitas vezes o papel de consumidor e produtor cultural numa lógica, cada vez mais frequente, de “estetização do quotidiano” (Ibidem: 32).

A última das vertentes da panorâmica de Santos está relacionada com a agenda de políticas culturais e a autora sublinha a necessidade do desenvolvimento de políticas culturais “integradas e interministeriais” (Ibidem: 33), sem descurar a investigação que é desenvolvida na área e conceitos como o de economia criativa.

Apesar de terem sido apresentados de forma muito genérica algumas das observações e reflexões que Santos efectuou sobre os novos aspectos da cultura no século XXI, parece claro que estes estão a provocar alterações importantes nas formas de produzir e consumir objectos culturais e artísticos.

As relações entre a produção e a recepção cultural também são objecto de reflexão por parte de Gomes que as considera como “duas vertentes simétricas da actividade cultural” (2010: 117).

A partir de uma análise transversal de dois estudos realizados pelo OAC em torno das políticas culturais portuguesas, Gomes realça a importância que se deve dar à qualificação cultural. O autor apresenta direcções e destinatários para essa qualificação, no entanto, na prática, o que o autor propõe pode funcionar com o efeito de bola-de-neve pois se se apostar na qualificação da formação, serão lançados obrigatoriamente para o mercado de trabalho profissionais mais capazes para promover melhores e mais inovadoras actividades culturais que contribuirão para que a cultura tenha um maior peso económico e que possibilitarão a qualificação das populações através do acesso e participação em mais e melhores actividades culturais. O autor sublinha ainda que ao longo dos últimos 30 anos tem sido recorrente a inclusão, nos mais variados tipos de documentos que servem de base à definição das políticas culturais nacionais, de aspectos relacionados com a formação dos profissionais, o estatuto do trabalho artístico e a “qualificação das populações através de um acesso às actividades culturais mais generalizado” (Ibidem: 117). No entanto o autor também refere que a repetição dessas intenções não deixa de ser mais um sintoma do “adiamento de soluções efectivas” (Ibidem: 118).

Tendo tudo isto em consideração, torna-se fundamental perceber, por exemplo, como é que as políticas culturais e a formação dos futuros profissionais estão a ter em conta estes diagnósticos e propostas efectuados por Santos (2010) e Gomes (2010).

Antes de se avançar com uma breve abordagem sobre alguns aspectos relacionados com as políticas culturais promovidas, a nível nacional e local, pelo Ministério da Cultura e pelas autarquias, relembra-se que Lourenço alerta para a necessidade da existência de uma efectiva articulação entre as políticas culturais e políticas educativas e sublinha-se que Garcia vai mais longe ao afirmar que “deveria estar mais claro o que se tem passado, ou não, com as várias políticas culturais das esferas de outros ministérios” (2010: 222).

A visão de Garcia é particularmente pertinente e pragmática: o autor mostra alguma perplexidade por os estudos em torno das políticas culturais não se alargarem de forma natural “aos vários sectores emissores de políticas que estão impregnados de cultura” e “às outras instituições não estatais que são emissoras legítimas de produção e de emissão de políticas culturais” (Ibidem: 222). Sobre as outras instituições o autor apresenta o caso da Fundação Calouste Gulbenkian “que, durante décadas, enunciou (e praticou) políticas culturais que estavam na praça pública e que eram debatidas” (Ibidem: 223).

Apesar de ser inquestionável a importância da posição que Garcia (2010) defende, a verdade é que, dada a dimensão desta breve viagem e o destino traçado, a breve abordagem que se segue vai centrar-se nas políticas culturais estatais.

## **Algumas considerações sobre políticas culturais**

Em Portugal, a nível central, o papel do estado no âmbito cultural está regulamentado pelo decreto-lei nº 215/2006 de 27 de Outubro e é ao Ministério da Cultura a quem cabe a função de coordenar a acção do governo.

No que concerne à definição das políticas culturais a curto, médio e longo prazo em Portugal, tudo indica que começam a ser pensadas de forma mais consistente pois, com a finalidade de traçar um diagnóstico e apontar uma visão estratégica para o estado da cultura em 2013, foi realizado, em 2005, sob a coordenação de Maria de Lourdes Lima dos Santos e numa colaboração entre o Instituto de Ciências Sociais e o OAC, o estudo “Contribuições para a formulação de políticas públicas no Horizonte 2013 relativas ao tema «Cultura, Identidades e Património»”. Dada a dimensão do relatório final desse estudo e o objecto da presente investigação, segue-se a apresentação sucinta da análise SWOT que foi efectuada ao acesso e à democratização da cultura em Portugal. Assim, o crescimento acentuado da oferta de equipamentos, da procura de eventos e equipamentos e o aumento da acção dos serviços educativos em museus e outras instituições culturais, são os pontos fortes identificados no estudo. Os pontos fracos identificados estão relacionados com a persistência de marcadas assimetrias territoriais da oferta cultural, de desigualdades no acesso à cultura e de regularidade de consumos culturais, a pouca diversificação dos públicos alvo de acções de sensibilização para as artes e a fraca valorização da educação artística nas estruturas curriculares do ensino básico e secundário. O aumento da

escolaridade é visto como uma oportunidade para o alargamento dos públicos da cultura, em particular dos seus segmentos juvenis. As conjecturas económicas são vistas como uma ameaça ao frágil hábito de consumo cultural dos portugueses. Por fim realça-se que na análise SWOT efectuada foi incluído um quinto vector de avaliação denominado de *pontos promissores*. Estes pontos surgem para reforçar as oportunidades que não devem ser desaproveitadas. Assim, os autores consideram a tendência para a diversificação da oferta e procura cultural como um ponto promissor para o acesso e democratização da cultura.

Segundo Melo “os problemas que se levantam a quem queira fazer uma avaliação de políticas culturais são múltiplos, complexos e muito diversificados na sua natureza” (1997: 8). As dificuldades que o autor identificou vão desde a impossibilidade de aceder a dados quantitativos em número significativo que permitam análises objectivamente fundamentadas sobre o impacto das políticas culturais, até à incapacidade de averiguar a eficácia de algumas medidas no cumprimento de objectivos específicos. Sem menosprezar as anteriores, o autor elege a falta de uma definição clara e objectiva dos conceitos aplicados como uma das principais dificuldades que recorrentemente se sente. Tal indefinição provoca a incapacidade de interpretação dos objectivos de uma política cultural e não permite tornar perceptível o real alcance de objectivos que são, muitas vezes e aparentemente, consensuais.

Costa também reconhece complexidade no processo de análise das políticas culturais e considera-as um objecto de estudo muito interessante porque integram no seu património as “duas dimensões fundamentais das relações sociais: a cultura e o poder” (1997: 10). Socorrendo-se de estudos realizados no âmbito do Conselho da Europa e da UNESCO, o autor apresenta três tipologias conceptuais de políticas culturais elaboradas em função dos objectivos que se propõem atingir, a saber: políticas carismáticas que visam apoiar criadores reconhecidos; políticas de democratização, que para além do apoio aos criadores têm a preocupação de alargar ao máximo os públicos culturais; e políticas de democracia cultural, que juntam ao apoio à criação e ao aumento de públicos, uma vertente de estímulo à criatividade cultural junto dos mais variados grupos sociais. Partindo da análise do estudo realizado em 1992 por Bassand e Joye, Costa afirma que, geralmente na Europa, as políticas carismáticas são desenvolvidas por partidos de direita, as políticas de democratização são características de partidos de esquerda e são os novos movimentos sociais que influenciam as políticas de democracia cultural.

Para Ribeiro (2009), a tradicional classificação de políticas culturais de esquerda e de direita é falsa. O autor afirma que a bipolarização remonta ao princípio do século XX e pode ter várias explicações, desde as de natureza sociológica, até às de natureza mais “essencialistas”. O autor relembra ainda que, durante várias décadas, o princípio orientador que serviu de modelo para a implementação de políticas culturais de esquerda na Europa se

baseou no modelo da política cultural francesa iniciado no final dos anos 50 por um governo de direita. Sobre as 3 orientações programáticas que ainda hoje são motivo de discussões públicas no âmbito das políticas culturais e que foram uma herança francesa – a criação subsidiada pelo estado, a democratização e a descentralização – o autor realça a necessidade de serem analisadas com atenção para se compreender melhor as suas consequências nas políticas culturais da actualidade.

Lopes considera que “uma política cultural pública é um garante essencial da pluralidade normativa, identitária e expressiva das complexas sociedades contemporâneas” (2003: 9) e, inspirado em Oliver Donnat, também fala em três géneros de políticas culturais. As políticas de primeira geração que visam atingir objectivos a curto prazo e centram a sua actividade na construção de infra-estruturas básicas e na promoção do amplo acesso aos eventos culturais através, nomeadamente, da redução do custo de ingresso. As políticas de segunda geração que colocam a responsabilidade do sucesso da acção cultural nos diferentes agentes de socialização como a escola e os *mass media*. E as políticas de terceira geração que não acreditam no imediatismo de soluções fáceis e desenvolvem um trabalho em rede, continuado e transversal com o grande objectivo de criar praticantes culturais de pleno direito.

### **A importância das redes culturais**

A importância do trabalho em rede é tal que Ribeiro considera que “a falta de redes que funcionem normalmente em produção e em difusão nacional” (2009: 75) é um dos sintomas que faz com que Portugal seja um país culturalmente desequilibrado.

Rodrigues (2009) também é apologista das redes e dá-lhes especial importância como espaços de reflexão, discussão, aprendizagem, partilha, colaboração e intercâmbio. Segundo o autor a(s) rede(s) contribuiria(m) de forma significativa para a transformação dos equipamentos existentes em espaços de cultura que prestassem, efectivamente, um serviço público no âmbito da democratização do acesso à cultura.

Silva vai mais longe e afirma que, apesar de em Portugal se usar muitas vezes o termo rede mais por moda do que por compreensão das potencialidades do conceito, “a constituição de redes de equipamentos e serviços culturais fundamentais, que abranjam progressivamente todo o território nacional, é uma estratégia principal da política cultural” (2004: 241). Para o autor as redes culturais desempenham sete funções essenciais: “são instrumentos de ordenamento; são instrumentos de qualificação; são instrumentos de coesão; são instrumentos de concertação e parceria; são ambientes de cooperação; são plataformas de difusão; e são contextos matriciais de formação de públicos” (Ibidem: 250). Sobre o funcionamento das redes culturais num futuro próximo, Silva alerta para a importância da consolidação do trabalho desenvolvido, para a necessidade da inovação no

processo de criação de novas redes culturais e da assunção do compromisso de disponibilidade para agir numa rede de redes que criem e mantenham programas especiais que privilegiem a criação, manutenção e formação de novos públicos.

### **O papel das autarquias na definição das políticas culturais**

Segundo Gomes (2010), o papel das autarquias na definição das políticas culturais tem sido cada vez maior nos últimos anos. Por isso seguem-se algumas considerações sobre as políticas culturais autárquicas.

A análise dos dados do OAC referentes ao período de 1986 a 2003 e dos dados do INE referentes a 2008, poderia fazer parecer óbvio que “as autarquias são hoje o mais relevante factor de crescimento e de descentralização cultural do País” (Letria, 2000: 19), contudo Lopes considera que “estamos longe de poder falar de um modelo avançado de descentralização... Trata-se, outrossim, de um maior voluntarismo dos municípios ao descobrirem na cultura um sector estratégico de desenvolvimento e de projecção de uma imagem positiva do território” (2003: 49). Para Lopes o problema reside no facto dos responsáveis autárquicos se servirem das actividades culturais para “colocar no mapa territórios esquecidos” (Ibidem: 12), mas esqueceram-se de valorizar o trabalho no sector da cultura e isso faz com que muitos considerem suficientes as medidas avulsas, descontextualizadas e sem objectivos que promovem.

Letria também se mostra preocupado com este aspecto e afirma que “a cultura mesmo quando está ao serviço de um projecto político, tem que ser primeiro cultura” (2000: 36). Para o autor, o que se verifica é que para um número significativo de autarquias a cultura é encarada “com um preocupante grau de subalternização e com uma tendência criticável para se privilegiar predominantemente as acções de animação que visam sobretudo a obtenção de dividendos eleitorais imediatistas” (Ibidem: 39). Por isso é urgente que os responsáveis autárquicos entendam a cultura como “um factor essencial de desenvolvimento e de elevação da qualidade de vida das populações” (Ibidem: 39) pois “a cultura vai ser um dos principais factores de desenvolvimento espiritual, social e económico (...), tendo como cenário e espaço natural de afirmação as cidades” (Ibidem: 129).

Na tentativa de contribuir para se encontrar novos rumos para a intervenção cultural, Silva procura responder à pergunta “Como abordar as políticas culturais autárquicas?” (2007: 11-33) e, para isso, elabora um padrão da intervenção autárquica na cultura nos últimos anos e apresenta uma série de desafios para o futuro.

Silva (2007), começa por constatar o pouco poder de iniciativa e autonomia das autarquias para a elaboração de políticas culturais. As intervenções locais são fortemente influenciadas pelas políticas nacionais e, deste modo, as autarquias não funcionam como produtoras de políticas culturais. Assim, não é de estranhar que, à sua escala, a tomada de



decisões esteja centralizada nos municípios, não havendo expressão relevante das freguesias, e que não se verifique uma diferenciação das políticas culturais em função de uma lógica político-partidária local. Apesar do aparente consensualismo programático, há factores de variação que fazem com que algumas autarquias não se deixem levar pelo papel de meras receptoras de políticas culturais, de entre os quais se salienta a autonomização dos pelouros de cultura que, dependendo dos perfis dos responsáveis políticos e técnicos e do tipo de relações que estes estabelecem com os meios artísticos e académicos, pode criar programas e dinâmicas culturais próprias.

As fragilidades do tecido das políticas culturais autárquicas não são motivo suficiente para Silva deixar de reconhecer aos municípios um papel fundamental no desenvolvimento cultural do país. Contudo, o autor faz uma apresentação crítica do padrão de intervenção que tem sido aplicado pelo poder local na área da acção cultural. No perfil traçado por Silva é possível distinguir seis características e/ou etapas fundamentais da intervenção cultural autárquica nos últimos anos: criação de infra-estruturas sem a preocupação do seu funcionamento regular; democratização da cultura como um fim e não com um meio para o desenvolvimento individual e colectivo; forte ligação com as instituições escolares e associativas com o objectivo de aumentar o poder de influência sobre os eleitos; uso das tradições locais como veículo de construção de uma identidade colectiva; e tentativa, muitas vezes quase desesperada, de conseguir a projecção regional, nacional ou internacional, da localidade através de eventos culturais de média e grande dimensão.

Os cinco desafios que Silva lança aos responsáveis pela definição das políticas culturais autárquicas são também uma consequência do padrão de intervenção que traçou. O primeiro alerta que o autor lança está relacionado com a necessidade de apostar na diversidade da oferta cultural em função da diversidade das populações a que se destina, uma vez que, por muito pequeno que seja o município, as dinâmicas sociais que provocam a diferenciação interna das populações não cessam de crescer. Também por isso, o autor refere a importância da actualidade das propostas que não se podem centrar só no fomento da identidade cultural com recurso às tradições do passado. A oferta deve ser encarada como uma oportunidade para, no presente, espreitar o futuro sem esquecer o passado. O terceiro aspecto está relacionado com a dimensão da acção cultural que, na generalidade, está reduzida à escala municipal. Não há grande tradição no estabelecimento de parcerias entre diferentes municípios com o objectivo de, mais que desenvolver projectos pontuais em comum, contribuir para fomentar o diálogo crítico em torno das políticas a adoptar e o estabelecimento de plataformas de cooperação na persecução de objectivos comuns. Os últimos dois alertas que o autor lança estão interrelacionados. Por um lado, a necessidade da continuidade da acção na acção cultural e, por outro, a forma como se mede o impacto dessa mesma acção. O autor relembra que hoje já é consensual que a intervenção cultural, qualquer que seja a sua escala, tem que ser encarada como só uma acção duradoura,

regular, diversificada e contextualizada, sob pena de não ser mais que um somatório de actos isolados de efeitos limitados. Tanto mais que o impacto das acções deve ser medido e avaliado essencialmente em função das transformações sociais duradouras que provocam.

A respostas dadas por Silva à pergunta “Como abordar as políticas culturais autárquicas?” (2007: 11-33) referem-se a políticas culturais locais e, segundo o autor, estas “não podem ser restituídas pela mesma classificação das políticas nacionais” (Ibidem: 11). Contudo, sublinha-se que, independentemente da política ser nacional ou local, o autor considera que o desenvolvimento de políticas culturais sustentadas passa obrigatoriamente pela formação de públicos com o objectivo de:

*Facilitar e estruturar a aquisição progressiva pelos sujeitos de disposições e competências necessárias ou favoráveis à fruição cultural, o que se faz tanto melhor quanto mais oportunidades se gerar de contacto precoce, cumulativo e prolongado com a multiplicidade das expressões, obras e correntes que faz a riqueza cultural (Silva, 2004: 261).*

## **A formação de públicos como prioridade**

Lopes apesar de a considerar uma tarefa difícil, também considera a fidelização, o alargamento e a formação de públicos como a mais sólida das políticas culturais, tanto mais que, “mesmo entre os mais escolarizados, apenas uma minoria de «activistas» se revela como um conjunto de assíduos praticantes culturais” (2003: 9).

Não há-de ter sido de forma involuntária que Lopes utilizou as expressões “activista” e “praticantes culturais” para se referir aos públicos culturais, pois, como afirma Costa (2004), há diferentes modos de relação com a cultura que não se esgotam na relação de público e estas outras relações são tão ou mais importantes para perceber o conceito e a relação do público com a cultura.

Santos (2004) também refere a importância da compreensão das diferentes formas de relação que os públicos da cultura estabelecem, pois só assim será possível elaborar estratégias para o alargamento e consolidação dos públicos da cultura. Para a autora é necessário aprofundar conhecimentos das suas formas de relação com a natureza dos eventos, com a natureza dos espaços físicos onde decorre a fruição cultural, com as práticas culturais expressivas, com os modos de selecção da oferta e com as estratégias de política cultural.

## **Clarificação do conceito de *públicos da cultura***

Antes de se avançar com mais considerações sobre a formação de públicos da cultura, é necessário clarificar o conceito de *públicos da cultura* em função da forma de relação social que o indivíduo tem com este tipo de acontecimentos.

Para a definição do conceito de *públicos da cultura* é importante não esquecer: que a diversidade de fenómenos que podem ser integrados no conceito de cultura é imensa; que dentro da sua singularidade, os indivíduos são seres socialmente plurais; e que os públicos são compostos por indivíduos que não são unificados e unificantes, logo relacionam-se de formas diversas com os acontecimentos culturais em função não só de aspectos intrínsecos, mas também de aspectos extrínsecos, como o repertório cultural proposto e a natureza do local da sua concretização (Lopes, 2004).

Santos, sublinha que “a noção de públicos culturais apresenta-se, assim, hoje talvez como nunca, no entrecruzamento de diversas problemáticas de mudança e permanência das sociedades contemporâneas em contexto globalizado” (2003: 76).

Assim, torna-se claro que para abordar o tema de públicos da cultura é importante aprofundar um pouco o próprio conceito de cultura.

## **Mas de que se fala quando se fala de cultura no séc. XXI?**

A resposta a esta pergunta não é simples nem imediata, e presta-se a muitas e diversas interpretações pois pode ser dada sob diferentes pontos de vista e com diferentes graus de profundidade. As discussões em torno do conceito de cultura são antigas e não parece que estejam concluídas.

Relembra-se que a palavra cultura deriva do latim *colere* e que correspondia inicialmente à acção de cultivar a terra e tratar do gado. A importância deste acto para a sobrevivência do indivíduo pode ter sido um dos motivos que levou a que o termo tenha começado a ser usado de forma metafórica para o acto de cultivar o espírito, dada a importância que este último tem para o desenvolvimento da sociedade. Ao longo dos tempos, a utilização da nova conotação para a palavra cultura, como processo de formação do espírito, começou a ganhar força e mesmo a ser alargada a outros sentidos.

Para Ferin (2000) os séculos XIX e XX foram férteis na produção de novas propostas de interpretação do fenómeno da cultura. Desde uma concepção mais antropológica, até uma concepção sociológica, sem esquecer, por exemplo, as concepções marxista e estruturalista de cultura e as contribuições dos Estudos Culturais Britânicos para esta temática. Se ao longo dos tempos o conceito de cultura tem sido amplamente discutido e debatido, o certo é que as novas realidades do século XXI provocaram e provocam novas e acesas discussões.

A complexidade do tema é tal que, segundo Ribeiro (2009), Arjun Appadurai considera que a cultura deixou de ser um substantivo para passar a ser um adjetivo, ou seja, deixou de ser posse para passar a ser a qualidade que vai permitir compreender o mundo e o relacionamento entre povos.

Esta visão também pode ser observada em Letria que refere que cultura é acima de tudo “o espaço de encontros e desencontros, de partilhas e renúncias, no qual, frequentemente se geram insanáveis equívocos e incontornáveis interrogações” (2000: 33). Nas suas análises em torno do conceito de cultura, Letria vai ainda mais longe afirmando que “cultura acaba por ser aquilo que nós queiramos que seja, mesmo quando, reconhecidamente, aquilo a que por generosidade ou por inocência classificamos como cultura é, na realidade, o seu maior inimigo” (Ibidem: 34); e Ribeiro junta a sua voz à de Appadurai ao reiterar que “a cultura deve ser pensada como um sistema de inter-relações dos membros de um grupo – entre si, mas também entre as práticas e memórias” (2009: 22) e ainda que a cultura deve ser encarada como um “horizonte em permanente revisão e reconstituição, onde também cabem aspectos variados das vidas das comunidades ou dos grupos” (Ibidem: 22).

O estado de análise está em tal ponto que só vem reforçar o que Crespi (1997) mencionou sobre a dificuldade de definir com precisão o conceito de cultura, referindo-se, nomeadamente, à complexidade do fenómeno que para ser entendido deve ter em linha de conta os diversos elementos que o compõem.

Ferin considera que os elementos que compõem a cultura devem ser analisados em três dimensões distintas, a saber: a ontológica, a estética e a ética. Para a autora, se a cultura for encarada como uma conjugação destes 3 vectores então estão salvaguardados todos os fenómenos da cultura do quotidiano e todas as variáveis que devem ser tidas em conta para o entendimento do conceito. Assim, a cultura é constituída por:

*Heranças espirituais, crenças religiosas, valores morais e éticos, mas também criações, manifestações da actividade humana, tanto numa perspectiva patrimonial e memorial, como no sentido de usos e costumes, adquiridos e vividos pelas pessoas e comunidades (Ferin, 2002: 147).*

Parece que não são necessários mais exemplos para deixar claro que, como seria de esperar, o conceito de cultura continua vivo e dinâmico, adaptando-se constantemente à realidade do espaço, do tempo e, acima de tudo, à realidade do ser humano.

Sendo a cultura o ponto de partida e a sua amplitude quase infinita, esta é a altura para sublinhar que a presente investigação se centra na dimensão estética da cultura e, mais concretamente, nas práticas de formação dos intervenientes na criação e produção artística e na sua relação e influência com os receptores dessas práticas. Assim, os públicos da

cultura que são objecto desta investigação são os públicos do campo de acção da produção artística da cultura, mas como diz Crespi:

*A produção artística constitui um âmbito da cultura extremamente amplo e variado, no qual encontram expressão, ao mesmo tempo, emoções, dimensões do desejo e do imaginário individual e colectivo, representações da realidade natural e social, concepções do mundo e da vida (Crespi, 1997: 170).*

Tendo em consideração que a complexidade da criação e produção artística está relacionada não só com a amplitude do campo de acção das expressões artísticas, mas também de forma implícita com o próprio conceito de arte, seguem algumas das tentativas de resposta à pergunta: O que é a Arte?

### **E o que é a Arte?**

Warburton tentou responder a esta pergunta em 2003, ou melhor tentou demonstrar que, face aos conhecimentos de que dispõe o mais provável é que o termo “arte” não seja definível (2007: 138).

Para ilustrar a complexidade e dificuldade de chegar a uma definição de arte, o autor apresenta um conjunto de “objectos ansiosos” – uma nomeação dada pelo crítico de arte Harol Rosenberg – como a *Fonte* de Marcel Duchamp, *O Embaixador* de Francis Alys ou *Uma Verdadeira Obra de Arte* de Mark Wallinger, que, pela sua natureza, questionam os limites da própria arte e que, segundo o autor, servem também para os artistas, de uma forma conceptual, questionar e provocar a discussão. Para reforçar esta sua posição, Warburton faz uma análise evolutiva e comparativa sobre um conjunto de tentativas filosóficas de definir o conceito de arte no século XX. Para cada uma das teorias apresentadas, e que o autor considera indefensáveis, são apresentados um conjunto de “contra-argumentos e contra-exemplos que as põem em causa” (Ibidem: 17). As teorias que Warburton analisou e contestou foram defendidas por Clive Bell, R. G. Collingwood, Morris Weitz, George Dickie, Authur Danto e Jerome Levinson. Em cada uma delas o autor encontrou fragilidades. Mesmo na teoria de Morris Weitz que defendia a indefinibilidade do conceito de arte, Warburton questionou de forma veemente os argumentos apresentados porque os considerava ou inadequados ou não suficientemente incontestáveis, com a agravante de Weitz não ter apresentado evidências para fundamentar a sua teoria.

Depois de contestar as teorias anteriores, Warburton reitera que dada a brevidade da vida e a sua complexidade e constante evolução, o melhor será não tentar definir arte como um todo, mas sim tentar perceber porque é que algumas obras são ou não consideradas

arte. O autor diz que o mais provável é que nem ao nível do visível, nem ao nível do relacional e não visível, se encontrará uma fórmula adequada para definir arte, pois encontrar um denominador comum para todas as obras de arte do passado, presente e futuro não lhe parece plausível. Contudo, o autor não se mostra preocupado com a incapacidade de definir o termo “arte” pois ele pode e deve continuar a ser usado de forma genérica uma vez que, regra geral, é possível compreender de que é que se fala quando se fala de arte.

Em 2007, foi a vez de Carmo d’Orey se juntar à discussão em torno das propostas de definição de arte desenvolvidas durante o século XX. A obra de D’Orey (2007), além de uma componente crítica, contém uma componente antológica onde se podem encontrar as teorias de Jerome Stolnitz e Nelson Goodman, que não foram abordadas pelo autor inglês. Outra das diferenças que se pode encontrar nas duas obras mencionadas é que a autora portuguesa se debruça sobre a importância da perspectiva analítica no estudo da arte. Neste sentido, realça que o método analítico desenvolvido no âmbito das artes deve ser encarado, não só como uma desconstrução e análise da estrutura lógica das teorias, mas também como uma forma de clarificar conceitos com o objectivo de construir novos conceitos para uma melhor e mais adequada análise da linguagem em torno da arte.

Tal como para Warburton, D’Orey não considera importante encontrar uma definição de arte, mas acha importante o debate e a discussão em torno do tema. Pois a discussão que as tentativas, mais ou menos falhadas, provocam é que permite outros olhares sobre o fenómeno artístico e, conseqüentemente, uma maior compreensão da sua complexidade e, por isso, o despertar de novos interesses para novas pesquisas.

Constatada a impossibilidade de responder à pergunta “O que é a arte?” (Warburton, 2007; D’Orey, 2007), mas justificada a sua pertinência, regresse-se ao ponto onde se estava, ou seja, a Crespi (1997) e à tentativa de delimitar o conceito de cultura para clarificar o conceito de públicos da cultura.

O leque das diferentes formas de expressão da arte que Crespi (1997: 170) nomeia e que inclui práticas artísticas que vão da pintura ao teatro, da fotografia à arquitectura, da dança à literatura, do videoclip à música, serve perfeitamente como base de trabalho para, como diz Warburton, “compreendermo-nos entre nós quando falamos sobre arte” (2007: 138) e mais concretamente para quando, ao longo desta investigação, se falar dos públicos culturais em “sentido restrito” (Santos, 2003: 78) que, na prática, são os “consumidores de «obras de arte», sejam elas compostas de livros, de filmes, de peças de teatro, de peças musicais, de objectos musicais, etc” (Lopes, 2003: 56), cuja fruição acontece, na generalidade, em espaços públicos e semipúblicos.

Paralelamente a esta visão mais restrita de públicos de cultura, a visão mais alargada integra “as procuras e modalidades de recepção de bens e serviços de comunicação, lazer e

entretenimento” (Santos, 2003: 78), como por exemplo os programas de televisão ou sítios na Internet, cuja fruição acontece geralmente em espaços privados.

Assim sendo, na presente investigação o conceito de públicos da cultura vai integrar as práticas relacionadas com as duas vertentes apresentadas pois “o problema dos públicos culturais surge especialmente revelador, ao localizar-se na confluência de eixos contraditórios” (Ibidem: 78), ou seja, vão relacionar-se a vertente alargada e a vertente estrita de públicos da cultura.

### **Perfil e tipologia de públicos da cultura**

Estando clarificado o conceito de públicos da cultura, torna-se claro que o tipo de relações que se podem estabelecer com os objectos de consumo cultural enunciados é vasto e que leque de consumidores desses objectos pode ser composto, por exemplo, “de praticantes ocasionais e ex-praticantes, de aprendizes e estudantes, de amadores e autodidactas, de frequentadores habituais ou esporádicos, de utilizadores críticos ou incondicionais, de espectadores atentos ou distanciados, de aderentes fanáticos ou selectivos” (Costa, 2004: 132).

Apesar da diversidade, é possível, a partir dos estudos desenvolvidos nos últimos anos (e.g., Gomes, 2001; Neves, 2001), traçar um perfil social e estabelecer uma tipologia dos públicos da cultura em Portugal.

Segundo Neves (2001), de entre a minoria de portugueses que tem hábitos de práticas culturais de saída, a sua maioria caracteriza-se por serem jovens, menores de 24 anos, residentes nas grandes cidades, com níveis de escolaridade elevada – 40% com ensino secundário e 34% com ensino superior – e profissões intelectuais e científicas.

Gomes faz análise mais pormenorizada a este “universo social globalmente homogéneo” (2004: 37) e segmenta o público de forma mais diferenciada. O autor apresenta, a título de exemplo, três categorias de públicos, a saber: *públicos cultivados* que são ecléticos e grandes consumidores culturais; *públicos displicentes* que apesar de reunirem as condições para serem público, como por exemplo terem níveis elevados de habilitações literárias e hábitos de saídas conviviais, não têm nenhuma prática cultural efectiva; e *públicos retraídos* com qualificações reduzidas e hábitos culturais de saída muito pouco regulares e frequentes.

Outra tipologia de público que vários autores (e.g., Lopes, 2003; Santos, 2004) referenciam é a dos *não públicos* que, como são a grande maioria da população, deve ser segmentado de forma a poder começar a ser objecto de estudo com o objectivo de, pelo menos, o transformar em público potencial.

Neste contexto parece adequado lembrar as palavras de Costa para afirmar que a formação de públicos pode consistir numa alteração das relações entre o público e as expressões artísticas e culturais, ou seja, contribuir para a:

*Passagem tendencial do “estatuto social de leigos” ao “estatuto social de públicos” – isto é, de uma relação mista de distância e subalternização, de alheamento e ignorância, de reverência e desconfiança perante essas instituições, a uma relação com elas de carácter mais complexo, mais próximo, mais informado, mais exigente, mais diversificado (Costa, 2004: 261).*

Sobre as actividades de formação de públicos da cultura é importante salientar que Pombo (2001), Neves (2001) e Lopes (2003) afirmam que a maioria das acções é dirigida aos alunos do ensino básico e secundário, mas que é a partir dos 24 anos que, por exemplo, a frequência de espectáculos começa a diminuir drasticamente.

Tendo tudo isto em consideração, torna-se necessário apresentar, ainda que de forma muito sintética, alguns dados sobre as práticas culturais dos portugueses para que, de alguma forma, sirvam de referência para a análise dos dados que vão ser apresentados sobre o público-alvo da presente investigação e para que forneçam alguns indicadores sobre as áreas prioritárias de intervenção no que diz respeito à democratização cultural.

## **Breves considerações sobre práticas culturais**

Segundo Lourenço, “o número de praticantes regulares, além de escasso, é determinado por elevados níveis de escolaridade e/ou por socializações precoces com as artes nos círculos familiares ou de amigos” (2010: 238).

Apesar de tudo o panorama poderia ser ainda pior. Segundo Rosa & Chitas, fazendo uma comparação entre os dados disponíveis desde 1960, verifica-se que “a leitura e a visita a espaços de cultura e de conhecimento” (2010: 41) tiveram aumentos significativos nas últimas décadas e que os portugueses se tornaram “adeptos das actividades de diversão e do consumo de informação virada para grandes públicos” (Ibidem: 97). Para os autores, o aumento significativo do número de bibliotecas, museus e espaços culturais espalhados pelo país contribui de forma muito significativa para a aproximação e desmistificação dos objectos culturais e para a mudança do “perfil de consumo cultural, que se sofisticou e diversificou” (Ibidem: 100).

Segundo Gomes, “o aumento da frequência de equipamentos culturais está também associado a níveis elevados de formação, dado que esta prática é característica da



população mais escolarizada” (2010: 118). O autor salienta desta forma que o aumento da escolaridade mínima obrigatória e o aumento progressivo da formação superior são também factores importantes que podem contribuir para uma alteração e aumento das práticas culturais nos últimos anos.

No que se refere à relação entre a oferta e procura de bens culturais entre 1997 e 2005, Santos realça que a evolução da oferta foi muito positiva “tanto no que toca aos eventos como aos equipamentos culturais” (2007: 45), no entanto nem sempre o aumento da oferta foi sinónimo de aumento da procura. A título de exemplo, refira-se que no período em análise o aumento da oferta de espectáculos de teatro foi acompanhada por um aumento similar no número de espectadores, mas que desde 2002 que se observa uma diminuição na procura de sessões de cinema apesar da oferta deste tipo de eventos continuar em franco crescimento.

O estudo *A Leitura em Portugal* realizado pelo OAC sob a coordenação de Santos incluiu uma secção intitulada as “práticas culturais do inquirido” (Ibidem: 149-172) na qual é feita uma análise em detalhe sobre os consumos culturais em função de “diferentes indicadores, uns mais associados às práticas de saída (as práticas culturais por via da assistência a espectáculos, idas ao cinema, etc.), outros ao espaço doméstico (onde se inclui, normalmente, a leitura de lazer) e ainda práticas culturais expressivas (dançar, cantar, tocar um instrumento musical, etc.)” (Ibidem: 149). Tendo em consideração a actualidade dos dados, seguem-se algumas das conclusões dessa secção que poderão ser muito úteis na análise dos resultados da presente investigação.

Assim, Santos revela que, de entre a população com 15 e mais anos que sabe ler e escrever: a actividade mais frequente é o visionamento de televisão, com 98% a admitir que vê televisão *diariamente ou quase*; o consumo de Internet tem uma distribuição muito estremada com 31% a afirmar que a utiliza *diariamente ou quase* e com 57% dos inquiridos a afirmar que *nunca* a utiliza; e de entre as actividades de saída cultural se realça que as idas ao cinema são as mais frequentes e as idas a espectáculos de dança e a concertos de música erudita/clássica são as menos frequentes, com mais de 70% dos inquiridos a responder que *nunca* vão a este tipo de eventos.

Com base nos resultados do estudo, Santos identificou 5 tipologias de práticas culturais, ou seja, 5 tipos de públicos da cultura: o *cultivado*, que se caracteriza por integrar no seu consumo cultural um conjunto diversificado de práticas culturais de saída e ainda a leitura de livros; o *multimédia*, que, como o nome indica, se caracteriza por elevados consumos de práticas ligadas à multimédia, mas também pela ida a discotecas e bares; o de *sociabilidade associativa*, que centra as suas práticas no associativismo e festividades; o de *sociabilidade*, que o que mais faz é passear e ir aos centros comerciais; e o *mediático*, que centra a sua acção nos meios de comunicação social.

No que se refere às práticas culturais expressivas, Santos constata que 60% da população não tem este tipo de práticas. Apesar disso, a autora consegue identificar quatro tipologias de comportamentos ligados às práticas culturais expressivas: o *internauta*, que centra as suas actividades na Internet; o *artístico*, cujas actividades estão “ligadas às artes cultivadas cuja realização tem um pendor individual” (Ibidem: 156); o *performantivo*, que está relacionado com as práticas expressivas relacionadas com as artes de palco; e o *desportivo*, que centra a sua acção no desporto.

Neves, partindo dos resultados do estudo coordenado por Santos (2007), fez uma análise mais pormenorizada sobre “as relações entre quatro actividades: ler, usar a Internet, ouvir rádio e ver televisão” (Neves, 2010: 185).

Sobre as práticas de leitura, Neves (2010) refere que só 5% da amostra é que afirma que não lê livros e que dos cerca de 60% que lê enquanto prática cultural, a maioria é do sexo feminino e estudantes, sendo também de realçar que os idosos e os menos escolarizados lêem menos. No que se refere à quantidade de livros lidos por ano, a maioria dos inquiridos são pequenos leitores, lendo no máximo 5 livros por ano seguem-se os leitores médios, que lêem até 20 livros por ano, e só 4% é que são grandes leitores, lendo mais de 20 livros por ano. Sobre o consumo de Internet, refira-se que a grande diferença reside no facto desta actividade ser maioritariamente praticada por elementos do sexo masculino.

Na análise das quatro actividades mencionadas, Neves apresenta 5 tipologias de inquiridos: os *televisivos*, que representam 40% da população e se caracterizam por ver muita televisão e não terem praticamente nenhum hábito de leitura e consumo de Internet; os *audiovisuais*, que vêem muita televisão e ouvem muita música, representando 26% da população; os *transversais*, que são 14% da população e se caracterizam por terem consumos equilibrados das 4 actividades; os *navegadores*, que representam 11% da população e se caracterizam por verem televisão, ouvirem música e utilizarem a Internet com frequência regular e ainda por dedicarem “algum tempo à leitura” (Ibidem: 186); os *leitores*, que representam 9% da população e se caracterizam por dedicarem um tempo relativamente elevado à prática da leitura. Uma análise destes resultados em função do género levou o autor a constatar que os *televisivos* e *leitores* são maioritariamente do sexo feminino e que os *audiovisuais*, os *transversais* e os *navegadores* são maioritariamente masculinos. Sobre as relações entre os impactos que os consumos das actividades de leitura, utilização de Internet, visionamento de televisão e audição de rádio têm uns nos outros, Neves refere que os dados permitem “confirmar a perspectiva da cumulatividade (*more-more*) entre a prática de leitura e o uso da Internet” (Ibidem: 190) e que tudo indica, que a Internet tem impactos negativos no consumo de televisão, ou seja, configurando uma relação do tipo “(zero-sum)” (Ibidem: 181).

No que concerne às práticas culturais dos portugueses, refira-se ainda que os dados do Instituto Nacional de Estatística referente às estatísticas da cultura do ano de 2008, que têm por referência as práticas culturais do ano de 2007 da população entre os 18 e os 64 anos de idade, mostram que 45,2% “tinha ido alguma vez ao cinema; 58% tinha assistido a algum espectáculo de teatro, concertos, ópera, bailado e dança; e 43,6% tinha visitado locais de interesse cultural” (INE, 2009: 3-4). Refira-se ainda que 43,7% da população objecto deste estudo afirmou que no ano de 2007 leu pelo menos um livro como actividade de lazer.

Feita que está, de forma muito sintética, a apresentação de alguns dos dados referentes às práticas culturais dos portugueses, segue-se a última paragem desta viagem onde serão percorridos os caminhos do ensino artístico que pode contribuir de forma substantiva para a alteração do panorama traçado.

## **Ensino Artístico de Teatro**

Santos é um dos autores que defende que há uma “associação positiva entre as práticas expressivas e os consumos culturais” (Santos, 2005: 64) e sublinha a importância da educação artística, propondo como uma das três grandes metas para a definição de políticas públicas até ao ano 2013 a necessidade de 20% dos tempos lectivos do ensino básico serem “ocupados na aprendizagem de expressões artísticas diversas (performativas, plásticas, musicais e literárias)” (Ibidem: 137), integrando “a arte e a cultura no quotidiano das populações contribuindo para desenvolvimento da cidadania e da qualidade de vida para que a população jovem possua, em geral, à saída do ensino obrigatório, uma formação artística e cultural diversificada” (Ibidem: 124).

## **Educação Artística**

As vantagens da utilização da educação artística como um dos veículos privilegiados para o desenvolvimento equilibrado dos indivíduos são reconhecidas, pelo menos, desde Platão, que considerava que “a educação artística é soberana porque tem no mais alto grau o poder de penetrar na alma” (apud Sousa, 2003); no entanto no princípio do séc. XXI “a incorporação efectiva de expressões artísticas diversificadas nos tempos curriculares de aprendizagem dos 3 ciclos do Ensino Básico” (Santos, 2005) parece ser uma tarefa difícil de concretizar em Portugal.

Podem ser vários os factores que contribuem para esta falta de aposta na educação artística em Portugal, desde a fraca relevância dos programas adoptados (Bamford, 2007), passando pela falta de articulação entre as políticas de educação e cultura (Santos, 2005), sem esquecer os equívocos que existem em relação ao tema e que podem contribuir para que não haja uma real percepção de todo o potencial da educação artística.

De entre os vários equívocos que existem em relação à educação artística, Bamford refere que “there is criticism of approaches to current cultural policy that see the education of children and young people as being about ‘audience building for the future” (Bamford, 2007: 6). A esse respeito é importante sublinhar que a preocupação de Bamford é muito pertinente e deve ser considerada como muito negativa se levada ao limite, contudo salienta-se que tão importante como a não redução das potencialidades da educação artística à criação de públicos é a utilização de todo o potencial da educação artística, pois se tal acontecer a criação de novos públicos para a cultura acaba por ser uma consequência natural.

Segundo Sousa, a educação artística tem como principal finalidade o desenvolvimento harmonioso da personalidade através de “uma educação que igualmente actue nas dimensões biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade”, utilizando para isso uma integração interdisciplinar que proporcionará “um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo” (Sousa, 2003: 61). Vários autores citados por Sousa (e.g., Fernandes, 1964; Santos, 1977), consideram que a criatividade é um dos factores mais importantes para a “estruturação e desenvolvimento da personalidade” (Ibidem: 64) e assim sendo, o desenvolvimento da criatividade é, como é óbvio, um dos objectivos primordiais da educação artística.

### **A importância da criatividade**

O conceito de criatividade tem evoluído ao longo dos tempos, contudo tem estado quase sempre intimamente ligado à capacidade que o homem tem de produzir algo, material ou imaterial, que possa ser considerado como novo e inovador (Ferreira, 2004).

A característica de ser original não pode nem deve ser considerada como exclusiva de um grupo restrito de indivíduos, uma vez que está presente em todos os seres humanos apesar dos seus níveis de desenvolvimento diferirem de indivíduo para indivíduo. São exactamente estas diferenças de aprofundamento que fazem com que nem todos sejam criativos nas suas práticas quotidianas, nem utilizem todo o seu potencial pois “não basta ter talento criador, é necessário aplicá-lo na acção criadora” (Sousa, 2003: 188).

Para que o uso da criatividade seja uma realidade é necessário estimular nas diferentes etapas da vida, essencialmente durante os primeiros anos de vida, o desenvolvimento do pensamento divergente. Ao contrário do pensamento convergente, que segue lógicas analíticas e sequências de raciocínio associativo na procura de uma resposta única e correcta para o seu problema, o pensamento divergente é intuitivo e segue caminhos nem sempre convencionais na busca de soluções várias para os seus problemas (Silva Filho, 2005). De realçar ainda que é esta abertura no processo da procura que muitas vezes provoca o encontro com a criação.

Sobre o desenvolvimento da criatividade, Sousa (2003) afirma que: até aos 6 anos de idade há um grande desenvolvimento da criatividade expressiva, com especial incidência a partir dos 4 anos; durante os primeiros 4 anos da escolaridade básica se observa, normalmente, um decréscimo da capacidade criativa em virtude do desenvolvimento privilegiado do pensamento convergente para a aquisição de competências básicas ligadas ao realismo e à reprodução; e a partir dos 10 anos verifica-se, normalmente, um novo aumento da capacidade criativa, sendo que até aos 16 anos os níveis de criatividade permanecem bastante instáveis.

Outro dos factores que potencia a desenvolvimento da criatividade é a promoção de uma educação criadora desde a mais tenra idade, sendo que esta é decisiva para a formação de uma personalidade criativa.

Segundo Sousa, a educação criadora “procura o desenvolvimento da capacidade que o homem tem de conseguir imaginar, inventar e criar coisas novas e originais” e “só uma educação voltada para a criatividade poderá permitir uma disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos que se depararem, através de uma constante adaptação às novas formas, de uma constante invenção de novos processos e de uma constante colaboração e cooperação social” (2003: 197).

Ferreira (2004) afirma que há um conjunto de características comuns às pessoas com comportamento criativo. Do conjunto desses aspectos, salienta-se que o “indivíduo criativo” (Silva Filho, 2005) se caracteriza por na sua personalidade ter traços de: inconformismo; originalidade; espontaneidade; intuição; independência; flexibilidade, tolerância à desordem; e capacidade para gerar grande número de ideias.

Outro aspecto interessante sobre a educação criadora é a importância de se deixar a criatividade expressiva actuar na sua plenitude. Sousa (2003) afirma que não se deve cair no erro pedagógico de adiar uma insistência criativa para quando a técnica estiver aprendida pois, desta forma, está-se a condicionar a liberdade de expressão que é fundamental para o desenvolvimento da imaginação criativa. De realçar que há diferentes tipos de criatividade e que, nas crianças, a mais importante é exactamente aquela que dá total liberdade ao indivíduo para a expressão dos seus sentimentos, ou seja, a criatividade expressiva.

Sobre os diferentes tipos de criatividade recorda-se que, segundo Sousa, Taylor identificou cinco grandes tipos de criatividade em função dos seus objectivos. Assim, para além da já mencionada criatividade expressiva, há que referir: a criatividade produtiva, que visa a produção de obras; a criatividade inventiva, que consiste na conjugação da expressividade e da produção; a criatividade inovadora, que procura novas perspectivas para a criação; e a criatividade emergente, que é características dos grandes génios e que surge quase de forma constante e espontânea.

Salienta-se ainda que a criação, como efeito natural da criatividade, não deve ser encarada como uma característica aplicada só em determinadas áreas de intervenção, uma vez que o desenvolvimento da sociedade depende em grande parte da forma como a criatividade é aplicada de forma transversal nos diferentes campos de acção (Martins, 2004). Assim, trata-se de um equívoco, que lamentavelmente não é raro, quando se resume o conceito de criatividade a uma actividade específica, como por exemplo a área artística.

No que concerne aos objectivos da educação artística, como é evidente não se resumem ao desenvolvimento da criatividade, mas tendo em consideração a importância e transversalidade da criatividade, decidiu-se dar-lhe especial atenção nesta investigação.

### **Os 3 grandes enfoques da Educação Artística**

Sobre as diferentes tipologias de educação artística, relembra-se que há três grandes enfoques de acção que podem e devem ser ministrados em diferentes etapas da evolução do indivíduo em função dos objectivos específicos a atingir.

A Educação pela Arte visa contribuir para a formação global e integral do indivíduo através das expressões artísticas, as quais surgem como um meio e não como um fim, ou seja, não se procura ensinar Arte mas sim utilizá-la como meio de promoção da Educação. Assim sendo, a Educação pela Arte deve ser aplicada como metodologia de ensino desde a mais tenra idade e utilizando “sobretudo os princípios da espontaneidade, da actividade, do ludismo, da criação e da expressividade, não apenas numa ou noutra, mas em todas as áreas artísticas” (Sousa, 2003: 83).

As Artes na Educação pode ser considerado o segundo grande eixo de acção da educação artística, e tem por objectivos a educação cultural e o ensino específico de diferentes formas de expressão artística. Deste modo, “propõem-se directamente ao ensino das artes, no seio da educação, sendo as artes o seu âmbito e objectivo” (Ibidem: 89), e é por isso que este tipo de formação deve ser ministrada por docentes com formação artística especializada numa dada arte e não por professores generalistas que utilizam as artes como metodologia de ensino. De realçar que apesar da arte ser um fim e não um meio, a realidade é que a produção de obras de arte e a formação de artistas não são o objecto das Artes na Educação, pois esse é o âmbito do Ensino Artístico.

O Ensino Artístico tem como grande objectivo a formação de artistas e por isso deve ser proporcionado por estabelecimentos de ensino especializados, “pois requer cursos com organizações curriculares objectivadas para a formação numa dada arte e aí, muitas vezes num dado campo específico” (Ibidem: 97).

Apesar do ensino artístico poder ser ministrado em diferentes faixas etárias, a realidade é que este só poderá ser considerado vocacional a partir dos “14-16 anos, porque só nesta idade é que se definem e organizam os factores da vocação” (Ibidem: 99).

Independentemente da idade, este tipo de ensino “visa essencialmente proporcionar aos futuros artistas uma formação de ordem técnica na especialidade artística que escolheram” (Ibidem: 105), pois é com a técnica que se desenvolve a prática artística e não o contrário, uma vez que se assim não fosse qualquer bom técnico poderia ser considerado artista. Assim, o Ensino Artístico fornece ferramentas técnicas indispensáveis para a formação de futuros artistas.

Feito o enquadramento genérico da educação artística, relembra-se que a presente investigação vai centrar-se na análise dos comportamentos de alunos e professores do ensino artístico do teatro.

### **A formação em teatro em Portugal**

Sobre o ensino não especializado de teatro, refira-se que segundo Vasques peca-se pelo “uso (e sobretudo o abuso) do par Expressão Dramática/Teatro” (2007: 1). As dificuldades e indecisões na opção pela separação dos dois termos tem gerado confusões e prejudica as duas formas de expressão. Para a autora bastava colocar um “e” entre os dois conceitos para solucionar o problema e deixar claro que, não sendo a mesma coisa, podem ser duas formas de expressão complementares. De realçar que Expressão Dramática e Teatro têm objectivos diferentes e podem utilizar metodologias diferentes. Sobre este tema tão controverso e que há anos vem sendo alimentado e discutido lembra-se ainda que para Guerra “a Expressão Dramática não é senão uma iniciação, se não à criação de obras de arte, pelo menos à capacidade de aceder, de perceber, de fruir o teatro” (2007: 1).

Os cursos artísticos especializados não proporcionam formação na área do teatro, por isso a nível médio esta formação é ministrada no âmbito dos cursos profissionais. O ensino profissional de teatro é leccionado nas escolas profissionais, tem a duração de 3 anos, destina-se a alunos que concluíram com sucesso o 3º ciclo do ensino básico e tem uma componente prática muito grande e uma forte ligação como o mercado de trabalho. Actualmente existem 15 cursos profissionais a funcionar na área das artes do espectáculo, onde se incluem os cursos profissionais de teatro (Galmarino, 2008: 126-128).

No ensino superior artístico na área do teatro Vasques salienta que os cursos de teatro que recentemente têm surgido em Portugal integram um ensino superior “ainda muito pouco planeado ou planificado” (2003: 10). Para Brilhante, “às universidades compete interrogar as artes do seu tempo e de outros tempos e paragens e de pressentir os seus caminhos. Deveria por isso, fazer por acolher os criadores e oferecer-lhes um espaço para pensarem as suas práticas, para auscultarem uma comunidade predisposta para a discussão e para a cumplicidade” (Brilhante, 2007: 5).

Na tentativa de contribuir para a discussão sobre o ensino de teatro, Branco alerta para a falta de identidade de muitas das escolas, pois dificilmente se conseguem “distinguir entre

si, já que poucas são aquelas que, de forma explícita e visível”, dizem “em que concepção do actor e/ou do teatro é fundada a sua prática pedagógica” (2010: 15).

Para Branco, o problema é que a maioria das escolas de teatro são agénicas, ou seja, não têm gene identificador e distintivo. A formação que é dada aos alunos nestas escolas é “diversificada de métodos e princípios éticos e estéticos” (Borges, 2010: 8), sendo os alunos incentivados a procurar o seu próprio caminho. O que o autor assinala é o facto de considerar impossível que, desta forma, o aluno tenha a capacidade para “construir um conjunto coerente de elementos organizados (ou seja, um sistema) que enquadre histórica, ética e esteticamente a sua prática de criação” (Branco, 2010: 18).

Em contraponto às escolas de teatro agénicas, Branco apresenta e defende as escolas genéticas que fundamentam a sua prática a partir da “noção de mestre, aquele que transmite uma tradição e dá continuidade a uma linhagem muito própria, cujo percurso o aluno deve trilhar e continuar” (Borges, 2010: 8). Para Branco, só uma visão superficial é que pode considerar este tipo de formação menos rica, pelo simples facto de “a reduzir ao conhecimento e à experiência de um único dos muitos caminhos teatrais existentes” (Branco, 2010: 19), pois na realidade só assim é que pode ser bem feita uma autêntica e consistente formação inicial de artistas que possibilitará, no futuro, que o aluno possa desenhar o seu percurso individual, sabendo claramente “donde veio e quem é, ainda que possa não saber para onde vai, por serem insondáveis os caminhos do Teatro” (Ibidem: 22). Segundo o autor, as críticas que normalmente fazem a estas escolas centram-se na falta de eclectismo e de versatilidade dos actores, contudo Branco refuta-as argumentando que neste tipo de escolas o eclectismo reside na capacidade de utilizar as mais valias, as diferentes correntes teatrais para a “consolidação de uma caminho enraizado numa linhagem antiga” (Ibidem: 22), e que “a História do Teatro nega a afirmação segundo a qual um actor formado numa certa escola genética fica impossibilitado de trabalhar com actores formados noutras escolas” (Ibidem: 21).

Ramos é mais peremptório e afirma que “há em Portugal inúmeras escolas superiores que formam para um teatro inexistente” (2009: 39). No entanto, segundo o autor, algumas – poucas – das escolas existentes em Portugal têm um plano curricular “que, melhor ou pior, se adequam a uma formação teatral” (Ibidem: 40), contudo as regras do mercado obrigam os alunos a, no final dos cursos e quando são lançados para a vida profissional, relevar a genética da escola que os formou, pois o teatro passa a ser uma “actividade subsidiária e pontual” (Ibidem: 40).

Para contribuir para a alteração desta inadequação entre a formação ministrada nas escolas de maior qualidade e a oferta de trabalho disponível para os jovens profissionais colocarem em prática os seus conhecimentos, o autor propõe duas medidas: 1) criar no final dos cursos um ou dois anos de “estágios em enquadramentos profissionais negociados



como formação, em duas ou três escolas, «impondo» o profissionalismo de dentro para dentro, isto é, sob a orientação de mestres e constituindo um espaço «companhia» nas escolas” (Ibidem: 40); 2) promover “a realização de estágios integrados e programados, tanto em companhias com condições de o fazer, como em estruturas municipais de última geração, altamente bem equipadas e do domínio do serviço e do interesse público (Ibidem: 41).

Sobre a desarticulação entre a formação e as saídas profissionais, Gomes considera ser necessário repensar a oferta de formação no âmbito das artes performativas em Portugal, nomeadamente no que concerne à actualização dos conteúdos, com o objectivo de “criar maior correspondências entre os planos da aprendizagem e do exercício da profissão” (2009: 106), e que tal só pode ser conseguido se houver uma efectiva articulação entre os ministérios da Cultura e Educação.

## **Considerações finais**

A viagem de enquadramento da presente investigação procurou sublinhar, de diversas formas, a importância da ligação entre a Educação e a Cultura, nomeadamente para contribuir para a democratização da cultura.

O ponto de partida da viagem proposta foram as novas dinâmicas profissionais nas áreas artísticas e culturais e as novas formas de consumos de bens culturais.

Seguidamente tentou perceber-se como é que as políticas culturais e a formação dos futuros profissionais estão a incorporar as novas realidades e, para tal, começou-se por abordar as políticas culturais nacionais e a relação destas com as políticas culturais locais. Entretanto, porque numas e noutras o conceito de rede é importante, foram feitas algumas considerações sobre as vantagens da promoção das redes culturais, nomeadamente para a formação de públicos da cultura.

A 3ª paragem da viagem foi para sublinhar a importância que a formação de públicos deve ter na definição das políticas culturais no futuro. Para tal fez-se uma abordagem ao conceito de públicos da cultura, partindo da noção de cultura e de arte, com o objectivo de clarificar o próprio conceito de públicos e de perceber o tipo de relação que os públicos podem estabelecer com os diversos acontecimentos culturais e artísticos. Nesta paragem ainda foi possível traçar genericamente o perfil social dos públicos da cultura e constatar que as acções de formação de públicos se centram demasiado na população da escolaridade obrigatória.

Na paragem seguinte foram abordadas genericamente as práticas culturais dos portugueses a partir de estudos recentes do OAC e do INE.

Como não poderia deixar de ser, a última paragem desta viagem foi dedicada à formação dos futuros profissionais das áreas artísticas e culturais. A importância de repensar a educação artística e ensino artístico em Portugal foi realçada pelas consequências que poderiam daí advir, nomeadamente no que se refere à formação de públicos e de futuros profissionais mais adequados à realidade actual. Sobre a educação artística foram apresentados alguns dos possíveis motivos que poderão contribuir para o pouco investimento nesta área de formação em Portugal e foi realçada a função que esta pode ter no desenvolvimento integral do indivíduo e no desenvolvimento da criatividade que pode e deve ser aplicada em todas as áreas de intervenção da sociedade. Finalmente, e depois de apresentados os três grandes focos de acção da educação artística, centrou-se a atenção no ensino artístico do teatro, uma vez que o público-alvo da presente investigação são os alunos de duas escolas especializadas na formação de futuros artistas no âmbito das artes do espectáculo em geral e no teatro em particular.

A terminar este já longo acto e antes de fazer a apresentação das questões metodológicas da investigação *Formação em Teatro e Formação de Públicos*, refira-se ainda que a importância da ligação entre a Educação e a Cultura é uma constatação recorrente em diversos estudos e que Xavier chega a falar na criação de um Plano Nacional de Educação e Cultura que deveria ter os seguintes eixos prioritários de intervenção: “dimensão Cultural do currículo; missão educativa das estruturas culturais; formação de profissionais da Educação e da Cultura; sistematização de acesso à informação; e incentivo ao funcionamento em Rede das estruturas locais e nacionais e com as estruturas internacionais” (Xavier, 2004: 50).

### 3. METODOLOGIA

*A oposição entre metodologias quantitativas e metodologias qualitativas tem cada vez menos sentido, até pelas formas «quantitativas» de tratamento do «qualitativo». Neste sentido, preferimos apelidar de «metodologias compreensivas ou indutivas» as metodologias que se socorrem de quadros de referência weberianos (como as etnometodologias, o interaccionismo, as teorias enraizadas, etc.) e de «lógico-dedutivas ou cartesianas» as metodologias que se socorrem de quadros de interpretação sistémicos ou funcionalistas (Guerra, 2006: 7).*

Sobre os diferentes trajectos possíveis que um investigador pode seguir para que a produção de conhecimento científico seja uma realidade, salienta-se que é necessário que a sua procura utilize metodologias adequadas de entre as três grandes categorias de investigação que existem em função da perspectiva de análise: o método quantitativo, o método qualitativo e o método misto. Segundo Sampieri, Collado & Lúcio (2006) os enfoques dedutivo e indutivo são os mais usuais, mas o *multimodal* permite uma pesquisa mais enriquecida, pois inclui dados de diferentes naturezas.

Para Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa é uma investigação descritiva e indutiva, realizada a partir de dados recolhidos no ambiente natural em que a procura de significados e o processo de investigação assumem um peso de tal forma importante que podem, em alguns casos, acabar por ser mais importantes que os resultados ou produtos da investigação.

Refira-se ainda que segundo Sampieri, Collado & Lúcio, “os estudos descritivos servem para analisar como é e como se manifestam um fenómeno e os seus componentes” (2006: 112) e o modelo não-experimental é considerado como o mais adequado para a observação e análise de fenómenos sem provocar qualquer tipo de alteração intencional à realidade existente.

*Formação em Teatro e Formação de Públicos* foi desenvolvida segundo o paradigma qualitativo num modelo não-experimental transversal descritivo.

## Método de recolha de dados

A nível metodológico, e tendo em consideração os objectivos do estudo, foi seleccionado como método exclusivo de recolha de dados a análise de documentos.

Segundo Bell (2008), há dois tipos de abordagens possíveis à análise documental: uma orientada para as fontes, em que no fundo são os dados que os próprios documentos em análise fornecem que conduzem o rumo da investigação; e outra orientada para o problema de investigação, em que primeiro é feita uma aproximação ao tema e posteriormente se vai analisar os documentos à luz da revisão de literatura efectuada.

Na presente investigação decidiu efectuar-se a análise de documentos centrada no problema. De entre os diferentes documentos de onde se poderiam obter os dados para a realização do estudo, foram escolhidos: questionários aos alunos; planos curriculares e programas das disciplinas dos cursos em estudo; e textos relacionados com o tópico em estudo.

Sobre os documentos seleccionados é de salientar que: os questionários devem ser consideradas como fontes primárias deliberadas, pois foram produzidas com o objectivo de fornecer dados para este estudo científico; os planos curriculares e os programas das disciplinas podem ser considerados como fontes primárias inadvertidas uma vez que “foram produzidas durante o período a ser investigado” (Bell, 2008: 104) e não foram produzidos com a finalidade de ser um objecto de investigação e; os textos relacionados com o tópico em estudo são os únicos documentos que devem ser considerados fontes secundárias.

Sublinha-se que a selecção dos documentos teve em consideração o facto de serem, na sua maioria, documentos públicos, de fácil acesso e porque, segundo os critérios de Bell, devem ser considerados como genuínos, autênticos e fiáveis.

A vantagem dos documentos inadvertidos é que *a priori* são utilizados para “um fim prático contemporâneo” (Ibidem: 105) e por isso as informações que contêm não foram manipuladas com a intenção de criar uma realidade fictícia que perpetue no futuro um passado que não aconteceu. Sobre os dados que podem ser retirados da análise de documentos, convém realçar que para além dos dados conscientes, ou seja, “o que o autor do documento quis transmitir” (Ibidem: 106), há também os dados não conscientes, que no fundo é todo o conjunto de omissões ou formas que o autor do documento adoptou no processo de comunicação e que permitirá ao investigador efectuar interpretações diversas ao procurar significados para essas informações subliminares.

## Questões éticas

Depois de desenhada a investigação e de seleccionados os estabelecimentos de ensino onde poderia ser implementada, foram estabelecidos contactos formais com os

coordenadores pedagógico e/ou de departamento das duas escolas com o objectivo de apresentar o projecto e obter as necessárias autorizações.

Foi com satisfação que se verificou que, desde o primeiro momento, os responsáveis da ACE e da ESMAE se manifestaram completamente disponíveis para participar no estudo.

Salienta-se que, durante toda a investigação, todos os envolvidos foram previamente informados sobre o enquadramento e objectivos do estudo, e que na apresentação e discussão dos resultados foi sempre salvaguardado o anonimato dos alunos.

## Seleccção da Amostra

Uma vez que a selecção do tipo de amostra deve ter em conta o enfoque, o tipo de pesquisa, os objectivos e o modelo do estudo (Sampieri et al, 2006: 277), a amostragem de *Formação em Teatro e Formação de Públicos* foi não-probabilística.

Apesar de não ser objectivo da investigação a generalização dos resultados, a verdade é que houve a preocupação de tentar obter o máximo de participação possível por parte dos alunos dos dois estabelecimentos de ensino seleccionados, tentando que todos os cursos e anos de frequência estivessem representados para permitir que na análise dos resultados e nas conclusões que daí adviessem fosse possível efectuar o confronto entre os resultados das duas escolas e, dentro de cada escola, o confronto dos resultados dos alunos do 1º ano com os resultados dos alunos finalistas.

Tendo como base esta premissa, não foi definido previamente o número de elementos da população que integrariam o estudo nem o número mínimo que o tornariam viável, “pois a pesquisa qualitativa, pelas suas características, requer amostras mais flexíveis” (Ibidem: 252). Assim, depois de delineada a estratégia para conseguir a adesão por parte dos alunos, conseguiu-se que a amostra do estudo *Formação em Teatro e Formação de Públicos* fosse composta por 205 alunos dos 273 alunos que em Outubro de 2010 estavam inscritos nos 4 cursos, 2 variantes e 4 opções leccionadas na ACE e na ESMAE, o que corresponde a 75% da população.

Dos alunos que participaram no estudo, 56% frequenta a ACE e 44% a ESMAE. Em função de cada um dos estabelecimentos de ensino envolvidos, refira-se que 87% dos alunos ACE participaram no estudo, enquanto que da ESMAE o nível de participação se ficou pelos 59%. Saliente-se ainda que nas duas escolas houve sempre, pelo menos, 50% dos alunos de cada ano e de cada curso ou variante a participar no estudo. No caso da opção de *figurino* da ESMAE o nível de participação dos alunos foi de 44%, no entanto como estes estudantes só representam 11% da população da ESMAE, não é expectável que tal provoque alterações significativas nos resultados globais.

## Instrumento de recolha de dados

O questionário foi o instrumento de recolha de dados privilegiado nesta investigação.

Sobre os questionários é de salientar que Sampieri, Collado & Lúcio (2006) afirmam que este é o instrumento mais utilizado para fazer uma recolha de dados e que, se for bem concebido, pode ser bastante eficaz na recolha dos dados pretendidos.

Bell, entre outros aspectos, chama a atenção para o facto de um bom questionário só fornecer as informações pretendidas se as perguntas forem claras de forma a não causar dúvidas para quem responde e problemas para quem as vai “analisar e interpretar” (2008: 117).

Para a construção do questionário foi utilizado o processo sugerido por Sampieri, Collado & Lúcio (2006).

Assim, em primeiro lugar foram analisados questionários aplicados noutras investigações, nomeadamente as dos OAC, e as de Galmarino (2008) e de Frei (2009), e relatórios de estudos de públicos ou práticas culturais como os de Silva & Fortuna (1999), Fernandes (2001), Gomes (2001), Neves (2001) e Santos (2007).

Seguidamente optou-se por criar um questionário de raiz baseado na revisão de literatura de questionários efectuada, sendo que a base principal foi o estudo de Fernandes (2001). O questionário aplicado foi estruturado em quatro partes distintas: a primeira destinada a recolher os dados pessoais do inquirido; a segunda com o objectivo de caracterizar socioeconomicamente os alunos; a terceira parte dedicada a aspectos relacionados com o estabelecimento de ensino que os alunos frequentam; e a quarta parte dedicada às práticas culturais dos alunos. Das 28 perguntas que integram o questionário só duas é que são abertas, sendo que todas as outras são fechadas dicotómicas e/ou com várias alternativas de resposta, utilizando para o efeito uma escala tipo Likert.

Depois de elaborada uma primeira versão do questionário, foi realizado um estudo piloto com uma turma de alunos da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo com o objectivo de detectar algumas falhas, no entanto os resultados obtidos permitiram concluir que não era necessário efectuar qualquer tipo de alteração estrutural ou de conteúdo.

Para a recolha dos dados referentes à análise do conteúdo dos planos curriculares e programas das disciplinas foi criada uma grelha de análise contendo duas unidades de análise. A primeira unidade para detectar nos documentos observados referências explícitas ao desenvolvimento das práticas culturais dos alunos, e a segunda para as referências explícitas ao desenvolvimento de competências nos alunos para a criação de acções de sensibilização de novos públicos para a cultura. Refira-se ainda que para cada uma das unidades foram criadas duas categorias, uma positiva e outra negativa.

## Recolha de dados

Um dos problemas que se levanta na aplicação de questionários está relacionado com a ausência de respostas ou o atraso na entrega dos questionários preenchidos (Bell, 2008: 129-130).

No caso de *Formação em Teatro e Formação de Públicos* tal não aconteceu, pois o questionário foi auto-administrado, sendo o preenchimento efectuado na altura da entrega, em contexto de sala de aula, nos estabelecimentos de ensino, com a colaboração dos docentes e na presença do responsável pelo estudo que esclarecia todas as dúvidas que poderiam surgir. Saliente-se ainda que o tempo médio de resposta ao questionário foi de 15 minutos.

Para a implementação dos questionários foi elaborado um plano de trabalho em colaboração com os docentes das duas escolas com o objectivo de perturbar ao mínimo o funcionamento das escolas, mas criando as condições para conseguir o máximo de respostas possível. Na ACE foram escolhidos dois dias para se conseguir visitar as nove turmas da escola e para que os alunos pudessem preencher o questionário no princípio ou fim da aula. Na ESMAE foi seleccionado um dia de aulas teóricas que integram o tronco comum das 2 variantes e 4 opções do curso para que em três aulas fossem abrangidos os alunos dos 3 anos. Refira-se que nas duas escolas os alunos foram avisados previamente pelos docentes da realização do estudo e que nos dias previstos vários alunos não compareceram às aulas. Apesar de terem sido deixados questionários nas escolas para os alunos que faltaram, verificou-se que na data prevista para a recolha desses questionários havia muito poucos preenchidos. Este último aspecto só vem reforçar a ideia de que os 75% de respostas ao questionário obtidos só foram conseguidos porque se optou pela estratégia de implementação mencionada.

No que se refere aos dados dos planos curriculares e programas das disciplinas dos cursos em estudo, como a maioria é do domínio público e está disponível na internet, não houve grande dificuldade na sua recolha. Refira-se no entanto que no caso da ACE alguns dos programas da componente técnica ainda não foram homologados pelo Ministério da Educação, o que obrigou à consulta de documentação específica no estabelecimento de ensino com o objectivo de recolher a informação necessária para a triangulação desses resultados com os resultados obtidos pelas respostas aos questionários.

## Apresentação dos resultados

Na apresentação e discussão dos resultados optou-se por dar especial atenção aos dados obtidos pela análise dos questionários, pois verificou-se que davam indicadores muito importantes para as respostas às questões de investigação.

Assim, os dados referentes à análise dos planos curriculares e programas das disciplinas dos cursos da ACE e da ESMAE e dos textos relacionados com o tópico em estudo, foram utilizados, essencialmente, nas conclusões, para reforçar, sublinhar ou encontrar algumas justificações para os resultados obtidos pelo instrumento de recolha de dados privilegiado na investigação *Formação em Teatro e Formação de Públicos*.



## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados dos questionários implementados no âmbito do estudo *Formação em Teatro e Formação de Públicos* vai ser feita em dois andamentos e recorrendo a gráficos ilustrativos. O 1º andamento é dedicado à Academia Contemporânea do Espectáculo (ACE) e o 2º à Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE).

### 4.1. Academia Contemporânea do Espectáculo

GRÁFICO 1 – Número de alunos da ACE que participaram no estudo

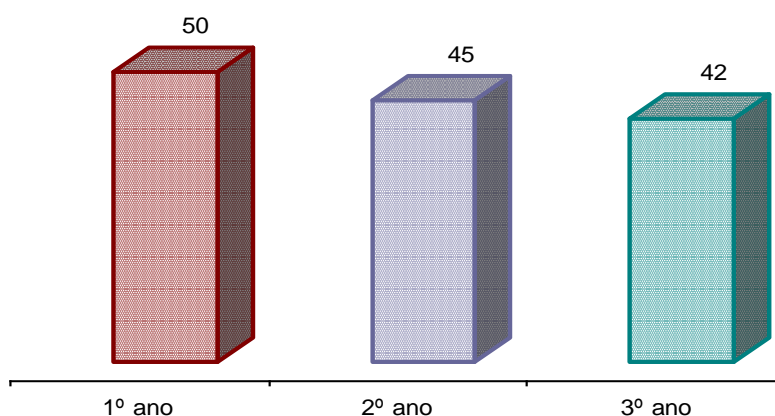
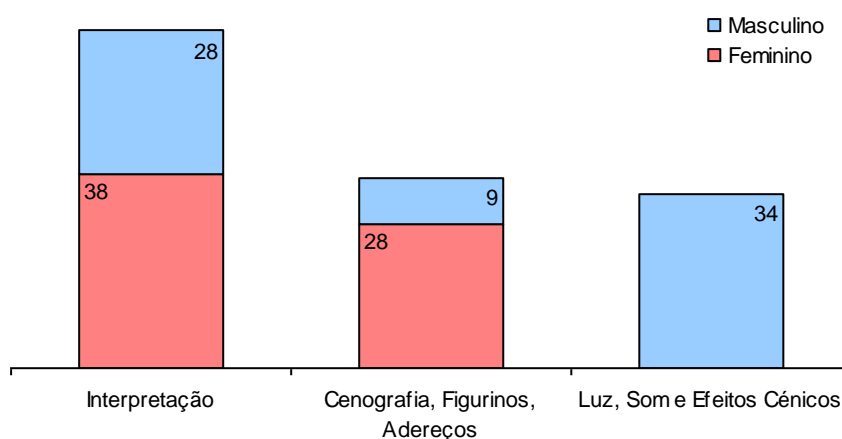


GRÁFICO 2 – Número de alunos por curso e por género



Dos 158 alunos que a ACE tinha, no início do ano lectivo 2010/2011, inscritos nos três cursos que lecciona, 137 alunos responderam ao questionário, o que corresponde a 87% da população.

Dos alunos que participaram no estudo, a esmagadora maioria é de nacionalidade portuguesa, havendo 9 alunos de outras nacionalidades. Em termos de género observou-se um equilíbrio, com 52% da população a ser do género masculino e 48% do género feminino.

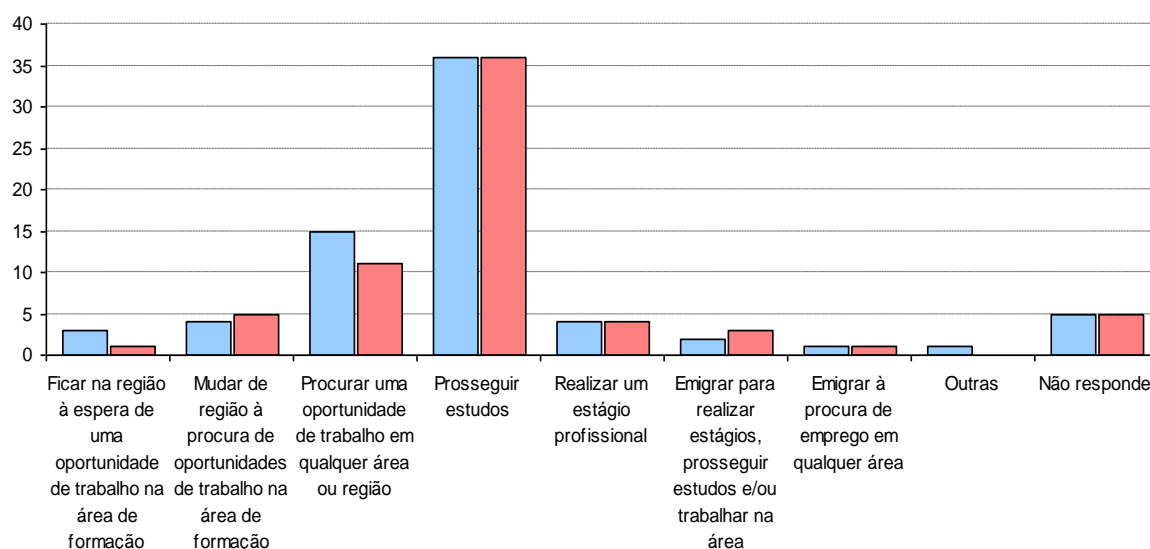
Tendo em consideração o grau de ensino leccionado, verificou-se que 64% dos alunos da ACE tem a idade correspondente ao nível de ensino que frequentam e que 23% tem um nível de formação mais elevado que o necessário para o ingresso no estabelecimento de ensino. Salienta-se que 67% dos alunos que estão nesta última situação são rapazes.

A distribuição dos alunos pelos cursos leccionados na ACE não é homogénea. A título de exemplo refira-se que o curso de *interpretação* tem cerca de 48% da totalidade dos alunos e que o curso de *luz, som e efeitos cénicos* é frequentado por 25% de alunos, todos do sexo masculino.

Sobre o motivo que levou os alunos a escolher frequentar a ACE, a maioria afirmou ter sido por *opção pessoal (vocação)*. Das outras hipóteses de reposta é de salientar que a *qualidade do ensino* foi a segunda mais invocada, que a *boa aceitação no mercado de trabalho* e o *prestígio que confere* foram escolhidas exactamente pelo mesmo número de alunos, e que a *proximidade da residência* só foi um factor decisivo para um aluno.

Depois de terminado o curso, a maioria dos alunos quer *prosseguir estudos*, no entanto 9% das raparigas e 10% dos rapazes manifestam a disponibilidade para *procurar uma oportunidade de trabalho em qualquer área e região*.

GRÁFICO 3 – Objectivos para depois da conclusão do curso



No que concerne ao agregado familiar dos alunos, verificou-se que 75% são compostos por 2 a 4 pessoas e que 20% são compostos por 5 ou mais pessoas.

O Porto – concelho e distrito – é o local de residência de grande parte dos alunos, mas também há um número significativo de residentes nos distritos de Aveiro e Braga que representam, respectivamente, 11% e 17% da totalidade dos alunos.

A maioria dos progenitores dos alunos da ACE não tem formação superior, sendo que 42% tem no máximo o 3º ciclo do ensino básico, 25% tem o ensino secundário ou técnico-profissional e 24% tem cursos de nível superior. Globalmente, o nível de formação das mães é mais elevado que o dos pais, havendo um número mais elevado de pais com formação básica e secundária e um número mais elevado de mães com licenciatura e doutoramento. No entanto, é de salientar que a situação de desemprego é mais frequente nas mães que nos pais. Sobre a situação profissional, refira-se ainda que um quinto dos progenitores é trabalhador por conta própria e que 57% trabalham por conta de outrem.

Os sectores de actividade *comércio* e *indústria* são os mais frequentes dos progenitores. No *comércio*, a área mais frequente das mães, trabalham 21% dos progenitores, e na *indústria*, a área mais frequente dos pais, trabalham 18% dos progenitores. Também é interessante a forte presença das mães na área do *ensino*, representando 83% dos 8% que a área representa no total dos sectores de actividade, e o facto do sector da *cultura e artes* aparecer como o 5º sector mais frequente, representando 7% do campo laboral dos progenitores.

Feita que está, de forma muito breve, a apresentação dos dados pessoais e socioeconómicos dos alunos da ACE, seguem-se os resultados da secção do questionário que está directamente relacionada com o estabelecimento de ensino.

## **Avaliação da ACE pelos alunos**

Para se tentar perceber o funcionamento da ACE, foi pedido aos alunos para avaliarem o seu grau de satisfação face à escola em função de 12 categorias pré-definidas e de uma 13ª à escolha dos alunos.

O conjunto das 12 categorias abordam dois temas específicos e distintos, mas complementares. No 1º bloco de 6 categorias figuram questões relacionadas com os aspectos gerais da ACE, já as categorias do 2º bloco relacionam-se especificamente com a promoção e participação de e em actividades extracurriculares por parte dos alunos, dos professores e do estabelecimento de ensino.

Tendo isto em consideração, e havendo para cada categoria 6 opções de resposta, não é de estranhar que os resultados obtidos revelem tendências de resposta às 6 primeiras categorias muito diferentes das tendências de resposta às últimas 6 categorias.

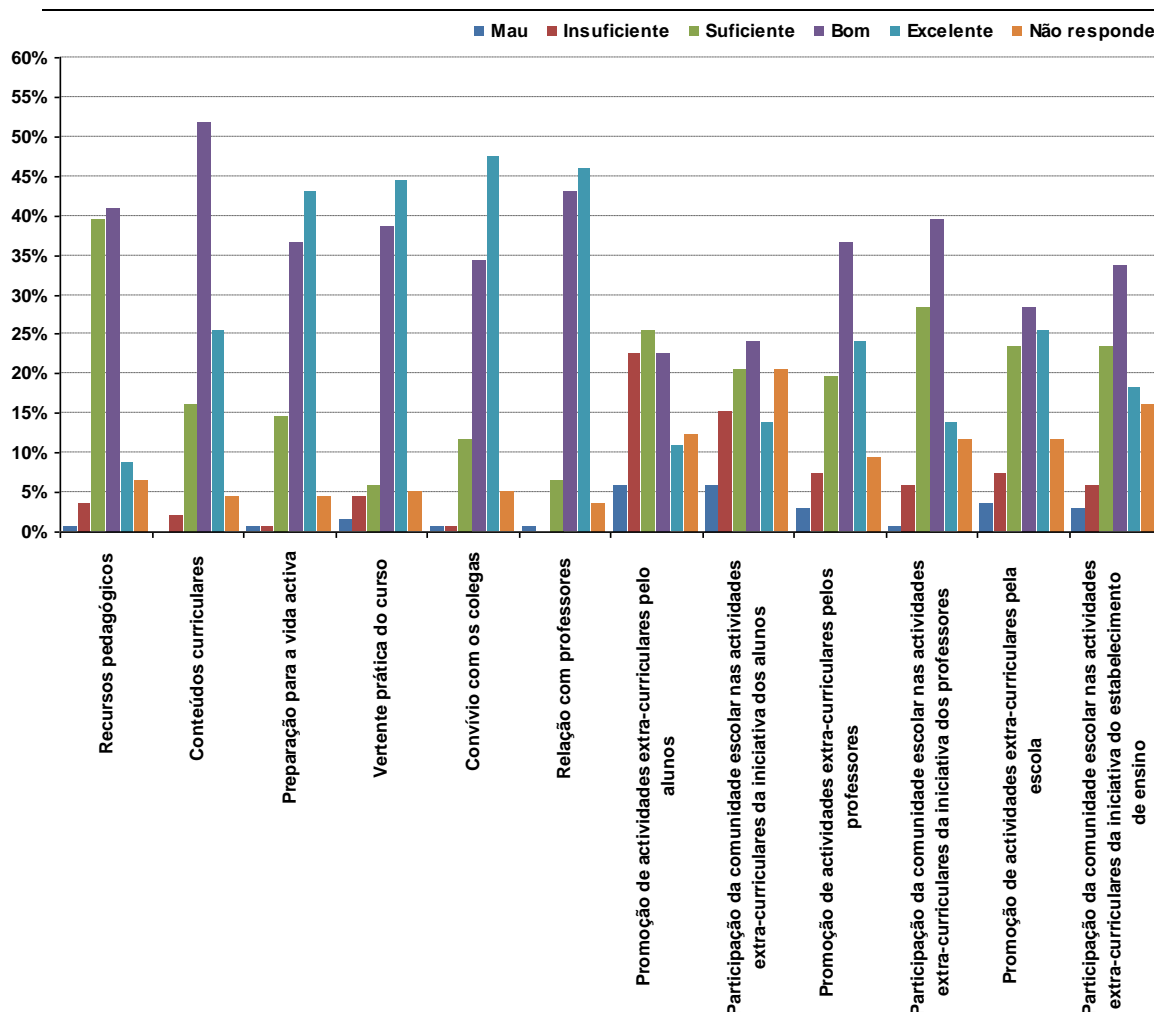
Como nenhum aluno decidiu avaliar a ACE em função da 13ª categoria, a síntese da avaliação global que se encontra no gráfico 4 só se refere às 12 categorias pré-definidas.

No gráfico 4 é possível observar que as respostas às 6 primeiras categorias oscilam maioritariamente entre 2 subcategorias: no caso da categoria *recursos pedagógicos*, entre o *suficiente* e o *bom*, sendo que o diferencial entre a frequência das duas respostas é muito baixo; e no caso das categorias *conteúdos curriculares*, *preparação para a vida activa*, *vertente prática do curso*, *convívio com os colegas* e *relação com os professores*, entre o *bom* e o *excelente*.

A categoria *conteúdos curriculares* merece algumas considerações especiais pois, de entre as 12, é aquela que tem mais alunos a avaliá-la da mesma maneira – 71 alunos classificam-na com *bom*. Realce-se também que nessa categoria, apesar de existir uma preponderância maioritária entre as resposta *bom* e *excelente*, esta última com 35 respostas dadas, há uma 3ª opção de resposta, o *suficiente*, com 22 alunos a escolhe-la, cujo resultado está mais próximo da 2ª resposta mais dada que o habitual neste primeiro lote de categorias.

Refira-se ainda que, em média, 62 alunos consideram *excelente* as categorias *preparação para a vida activa*, *vertente prática do curso*, *convívio com os colegas* e *relação com os professores*.

GRÁFICO 4 – Avaliação global do estabelecimento de ensino pelos alunos



Os dados referentes ao segundo lote de 6 categorias mostram claramente que a dispersão nas respostas é muito maior. Apesar de, regra geral, a resposta mais frequente ser *bom* – registando-se a excepção da resposta na categoria *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos alunos*, em que 35 alunos a consideraram *suficiente* e 31 a consideram *bom*, a realidade é que: subcategorias como *mau*, *insuficiente* e *não responde* atingem valores muito mais expressivos; a subcategoria *suficiente* começa a apresentar uma regularidade muito grande com variações entre as 27 e as 39 respostas que correspondem a uma média de 23% dos alunos; e a subcategoria *excelente*, apesar de atingir numa das categorias 35 respostas, só consegue 15 respostas noutra das categorias.

Um outro aspecto a sublinhar neste 2º conjunto de categorias está relacionado com o facto dos valores mais elevados nas subcategorias *mau* e *insuficiente* corresponderem a categorias relacionadas com as actividades dos próprios alunos, o que pode indicar a sua consciência de possuírem uma atitude reactiva e não pró-activa face a propostas de actividades extracurriculares.

Se o gráfico 4 revela a tendência geral da avaliação por parte dos alunos da ACE, pode ser importante verificar se por curso e ano de frequência se verificam algumas alterações.

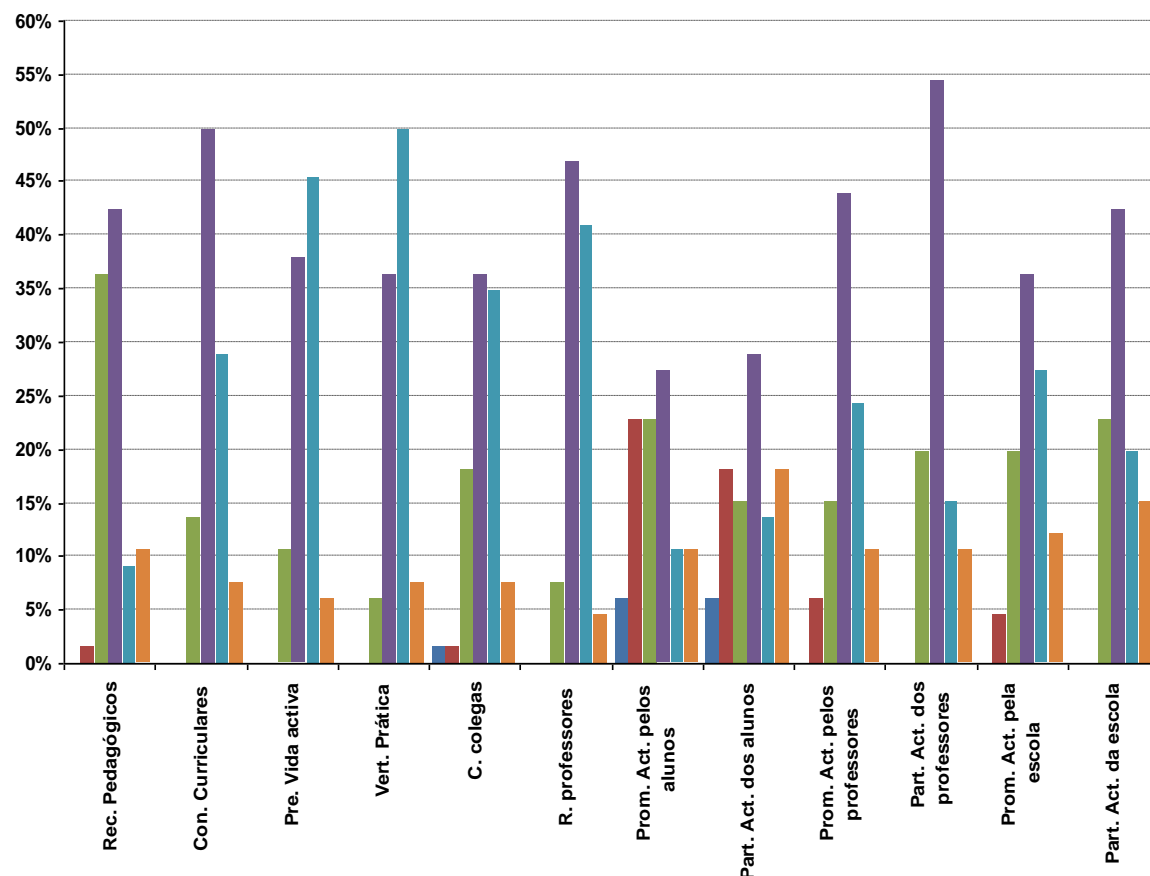
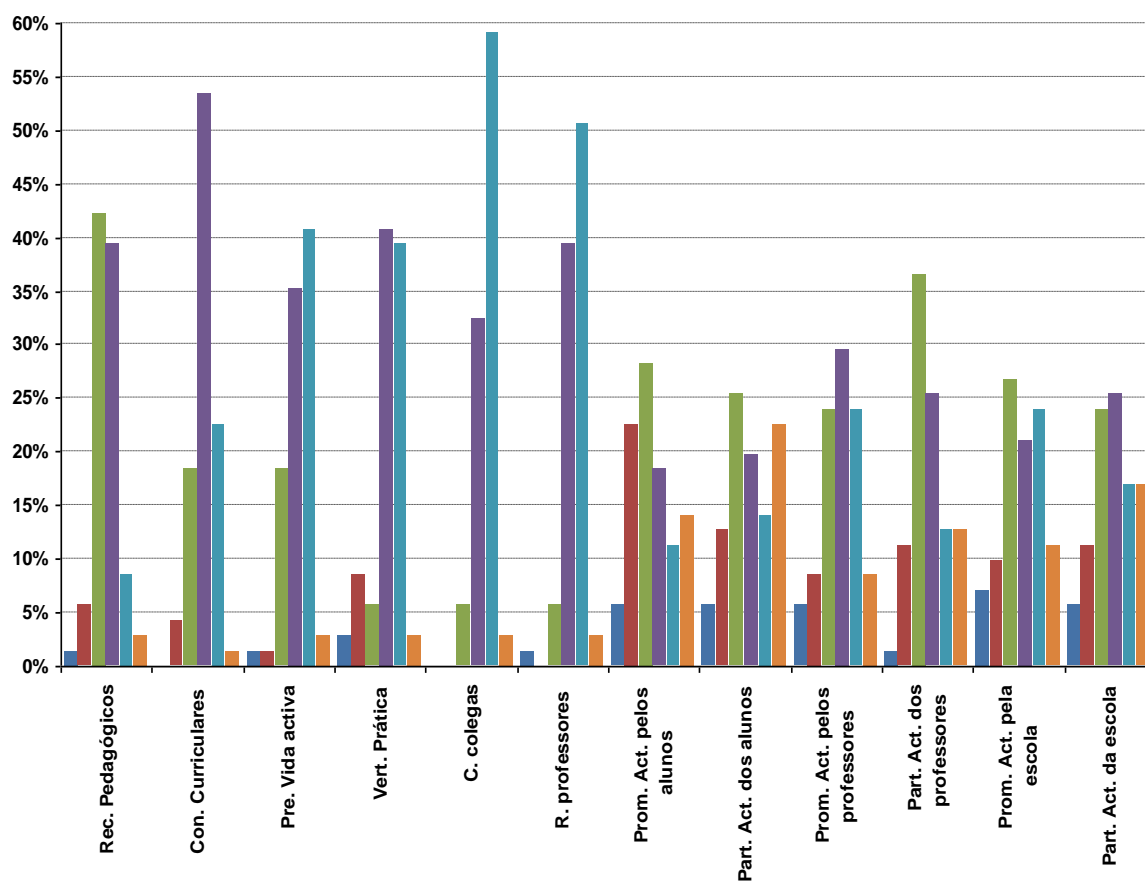
### **Avaliação da ACE pelos alunos em função do curso**

Antes de se avançar com a comparação entre os resultados obtidos em função do curso, é importante alertar que, tendo em consideração o número de alunos e a tipologia dos cursos, se optou por agrupar os resultados dos alunos do curso de *cenografia*, *figurinos*, *adereços* com os do curso de *luz*, *som* e *efeitos cénicos*, passando os resultados dos dois cursos a ser apresentados sob a denominação de *outros cursos*. Assim sendo, o confronto dos resultados vai ser efectuado entre o curso de *interpretação* e os de *outros cursos*.

Um primeiro resultado que se pode tirar da observação dos gráficos 5 e 6 é que, regra geral, a avaliação efectuada pelos alunos de *interpretação* é mais elevada que a dos alunos de *outros cursos*. A título de exemplo refira-se que nas 12 categorias de análise há alunos de *interpretação* que avaliam com *mau* 3 categorias e com *insuficiente* 6 categorias, e nos alunos de *outros cursos* esses números sobem respectivamente para 10 e 11 categorias.

O gráfico 5 mostra ainda que a maioria dos alunos de *interpretação* dá respostas entre o *bom* e o *excelente* e só em 2 das categorias é que a resposta mais frequente não é *bom*, sendo nestes casos de *excelente*.

O gráfico 6 parece à primeira vista muito mais coincidente com os dados da avaliação global dos alunos da ACE sintetizados no gráfico 4, no entanto um olhar mais atento revela que em 5 das categorias os alunos de *outros cursos* dão como resposta mais frequente o *suficiente*, sendo de sublinhar que uma delas é a de *recursos pedagógicos*.

GRÁFICO 5 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos de *interpretação*GRÁFICO 6 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos de *outros cursos*

Se se centrar a análise nas categorias melhor avaliadas e no diferencial entre a 1ª e a 2ª respostas mais frequentes dessas categorias, pode afirmar-se que os alunos do curso de *interpretação* consideram que a *preparação para a vida activa* e a *vertente prática do curso* são duas das mais-valias do curso, e que os alunos de *outros cursos* colocam de forma indiscutível as relações pessoais entre alunos e professores como o factor mais positivo da ACE. Este aspecto não deixa de ser relevante, pois são alunos de *outros cursos* que avaliam negativamente a *preparação para a vida activa* e a *vertente prática do curso* e contribuem para a maioria das avaliações negativas das categorias *recursos pedagógicos* e *conteúdos curriculares*.

Um último aspecto que se salienta da análise dos gráficos 5 e 6 está relacionado com o número de ausência de respostas por parte dos alunos. De realçar que a ausência de resposta pode ser entendida de várias maneiras, nomeadamente, a ausência de opinião, a pouca importância dada ao assunto, ou uma forma de omissão de uma opinião que, por motivos vários, não se quer assumir.

No 2º bloco de 6 categorias há um equilíbrio entre o número de ausência de respostas dos alunos de *interpretação* e os de *outros cursos*, mas no 1º bloco de 6 categorias, em média, 5 alunos de *interpretação* não respondem, enquanto que de *outros cursos* esse número baixa para 2 alunos. Assim, tendo em consideração que os alunos de *outros cursos* foram aos que mais responderam e ao mesmo tempo os que mais respostas negativas deram, o nível de respostas dado pode ser sinónimo de uma tomada de posição, consciente ou inconsciente, sob a forma como avaliam alguns aspectos da ACE.

Os resultados expressos nos gráficos 5 e 6 permite muitas outras linhas de análise, contudo as apresentadas podem servir como ponto de partida para outras discussões quando confrontadas com outros resultados. Convoca-se por isso, neste momento, os gráficos síntese das avaliações efectuadas pelos alunos do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano para verificar se há outras alterações dignas de registo e características específicas em função do ano de frequência.

### **Avaliação da ACE pelos alunos em função do ano**

Sobre os resultados do 1º ano, é importante referir que aquando da realização dos questionários os alunos tinham entrado para a ACE há apenas um mês, o que provocou inevitavelmente alguma dificuldade de resposta a algumas perguntas. A dificuldade não os impediu de, na sua maioria, responder às perguntas em geral e, em particular, à que está agora a ser objecto de análise. É certo que as respostas podem ter sido dadas baseadas em poucos elementos ou nas primeiras impressões que os alunos tiveram da ACE, no entanto também é importante perceber o primeiro impacto que a escola tem nos alunos. Outro aspecto importante é o facto das respostas dadas pelos alunos do 1º ano numa fase tão

inicial do curso também poderem contribuir para perceber de forma indirecta quais são as suas expectativas relativamente ao desenrolar da formação. Feita esta chamada de atenção, seguem-se algumas considerações sobre os resultados obtidos pelos 3 anos.

O gráfico 7 parece revelar que o 1º impacto que os alunos têm quando ingressam na ACE é muito positivo, pois em 7 categorias a resposta mais frequente é *excelente* e nas outras 5 a resposta mais frequente é *bom*. As avaliações negativas são praticamente residuais e só aparecem em 5 categorias, normalmente consideradas insuficientes por um aluno, sendo que são no máximo 3 os alunos que, nesta fase do curso, avaliam negativamente algum dos aspectos da ACE. De realçar que todas as 5 categorias onde aparecem menções negativas fazem parte do 2º bloco de categorias e que 4 das 5 categorias estão directamente relacionadas com as práticas dos próprios alunos, quer ao nível da promoção quer ao nível da participação nas actividades extracurriculares. A única classificação de *mau* aparece na categoria *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino*, no entanto a categoria *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos professores* é classificada pela maioria dos alunos com *bom* ou *excelente*.

Sobre os alunos do 1º ano é de salientar ainda que na categoria *recursos pedagógicos* a subcategoria *suficiente* tem uma representação significativa, e que os resultados das categorias *preparação para a vida activa* e *vertente prática* podem denotar um elevado grau de expectativas face ao curso.

Tal como a globalidade dos alunos, nota-se claramente que a diversidade de opiniões dos alunos do 1º ano é muito mais forte no 2º bloco de categorias. No entanto, não deixa de ser importante referir os resultados da subcategoria *não responde* pois essa foi a resposta de um número significativo de alunos por, eventualmente, não terem ainda dados suficientes. Este facto pode ser um sinal positivo da veracidade das respostas dos alunos, o que poderá dar uma outra consistência aos resultados destes alunos ao longo do estudo.

A observação isolada do gráfico 8 continua a revelar que os alunos da ACE, neste caso os do 2º ano, avaliam de forma muito positiva a escola. Em 3 categorias a resposta mais frequente é *excelente*, em 8 a resposta mais frequente é *bom*, e a única categoria em que a resposta mais frequente é *insuficiente* diz respeito à *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos alunos*. De realçar que a classificação negativa nesta categoria pode ser considerada como uma autocritica por parte dos alunos, pois depende deles a alteração da situação. A avaliação de *insuficiente*, para além da já mencionada, apesar de figurar em mais 4 categorias, só tem realmente expressão na categoria *participação da comunidade escolar nas actividades extracurriculares por iniciativa dos alunos*. Sobre as avaliações de *mau* que aparecem de forma pontual em 4 categorias é de salientar que são fruto da avaliação de um único aluno.



GRÁFICO 7 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 1º ano

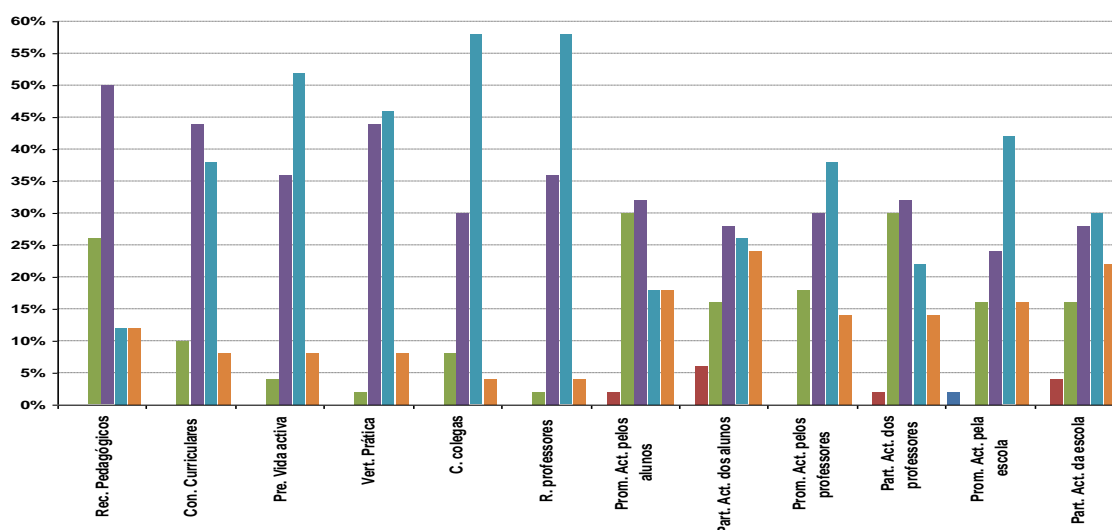


GRÁFICO 8 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 2º ano

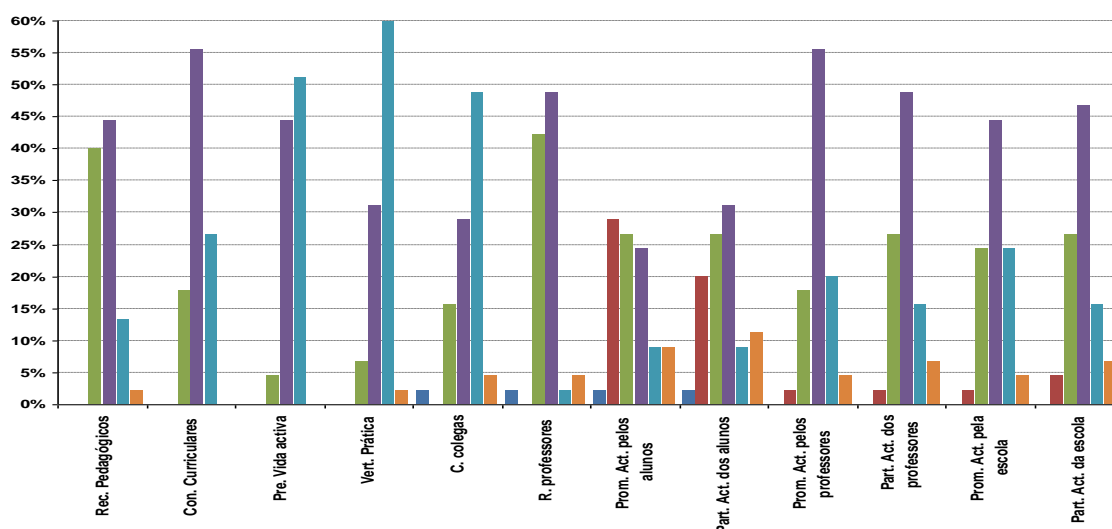
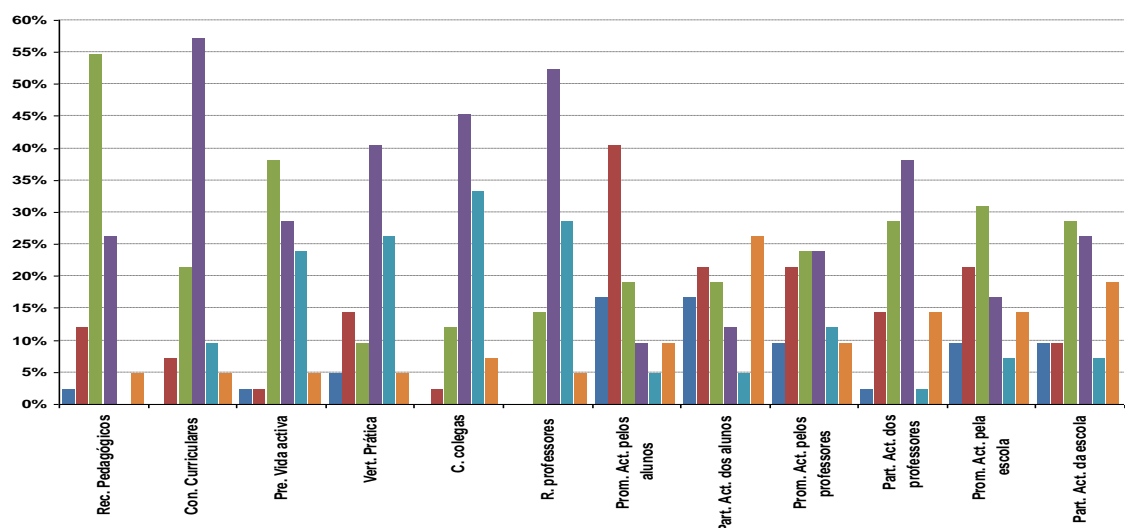


GRÁFICO 9 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 3º ano



O gráfico 9 revela de forma bem clara que os alunos finalistas da ACE são, regra geral, mais críticos em relação a alguns aspectos da escola. Os alunos do 3º ano não avaliam nenhuma das categorias com *excelente*. A subcategoria de *bom* é a mais frequente em 6 das categorias, a *suficiente* em 4 categorias e a *insuficiente* em 1 categoria. A posição crítica dos alunos revelou-se de várias formas, e numa das categorias a resposta mais frequente foi mesmo a ausência de resposta. De referir ainda que em 9 categorias há alunos que avaliam a escola com *mau* e que a subcategoria *insuficiente* está presente em todas as categorias, em 7 das quais com mais de 10% de respostas dos alunos.

Uma comparação entre os gráficos 7, 8 e 9 permite traçar um percurso evolutivo sob a forma como os alunos da ACE se vão relacionando com ela.

Em primeiro lugar é de referir que, regra geral, à medida que os anos vão passando, o grau de satisfação dos alunos da ACE face ao estabelecimento de ensino vai diminuindo.

Apesar da evolução não ser linear, se se efectuar uma análise de algumas das categorias é perfeitamente possível perceber as mudanças de opinião que podem, eventualmente, ser provocadas pela aquisição de conhecimentos que o próprio curso lhes fornece e que lhes permite ser mais críticos e criteriosos à medida que o curso vai avançando. Assim, segue-se um olhar sobre 4 das categorias que pode ser bem exemplificativo do que se acaba de afirmar.

No 1º ano, 62% dos alunos consideram que os *recursos pedagógicos* da ACE são bons ou excelentes, no 2º ano esse número baixa para os 57%, e no 3º ano só 26% dos alunos é que os consideram como bons. Saliente-se ainda que no 3º ano, 14% dos alunos consideram os *recursos pedagógicos* maus ou insuficientes e que o aumento de 24% dos alunos na subcategoria *suficiente* que se verifica do 1º ano para o 3º ano corresponde praticamente ao somatório da descida das subcategorias *bom* e *excelente* que se observa no mesmo período.

A evolução das opiniões dos alunos face à categoria *preparação para a vida activa* não acontece exactamente da mesma forma, no entanto o resultado acaba por ser o mesmo.

No início do curso 88% dos alunos avaliam com *bom* ou *excelente* a *preparação para a vida activa* que a ACE lhes propicia. A meio do curso esse valor aumenta para 95% dos alunos, pois há mais 8% de alunos do 2º ano a responder à categoria. Sublinhe-se que nos dois primeiros anos a avaliação mais frequente é a de *excelente*. No final do curso dá-se claramente uma alteração radical nestas avaliações. O número de alunos que consideram que a ACE os prepara de forma boa ou excelente para a vida activa desce abruptamente para os 53%, a subcategoria *suficiente* sobe dos 4% para os 38%, passando ser a resposta mais frequente dos alunos, e, apesar de pouco numerosos, aparecem alunos que consideram que a preparação é má ou insuficiente.

O facto da mudança de opinião sobre a *preparação para a vida activa* acontecer de forma tão radical no 3º ano pode ser justificada de muitas maneiras e a mais óbvia pode ser aquela que constata que só nessa altura é que uma grande parte dos alunos se apercebe que, neste aspecto, o trabalho da ACE poderia ser muito melhor. No entanto, um outro olhar mais cuidado para os resultados pode permitir relacionar as respostas, os motivos das respostas e o que está para além das próprias respostas. Assim sendo, no caso dos resultados da *preparação para a vida activa* eles podem, eventualmente, ter outro significado que não o imediato se se encarar os resultados do 1º ano como as expectativas dos alunos, para os do 2º ano como o que os alunos gostariam que acontecesse, e os do último ano como uma consciencialização das dificuldades de entrar no mercado de trabalho, as consequentes ânsias e medos que isso provoca, e a procura de um culpado para os seus receios.

As considerações sobre as categorias *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos professores* e *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino* vão ser efectuadas em paralelo porque as duas têm percursos evolutivos muito semelhantes ao longo do curso.

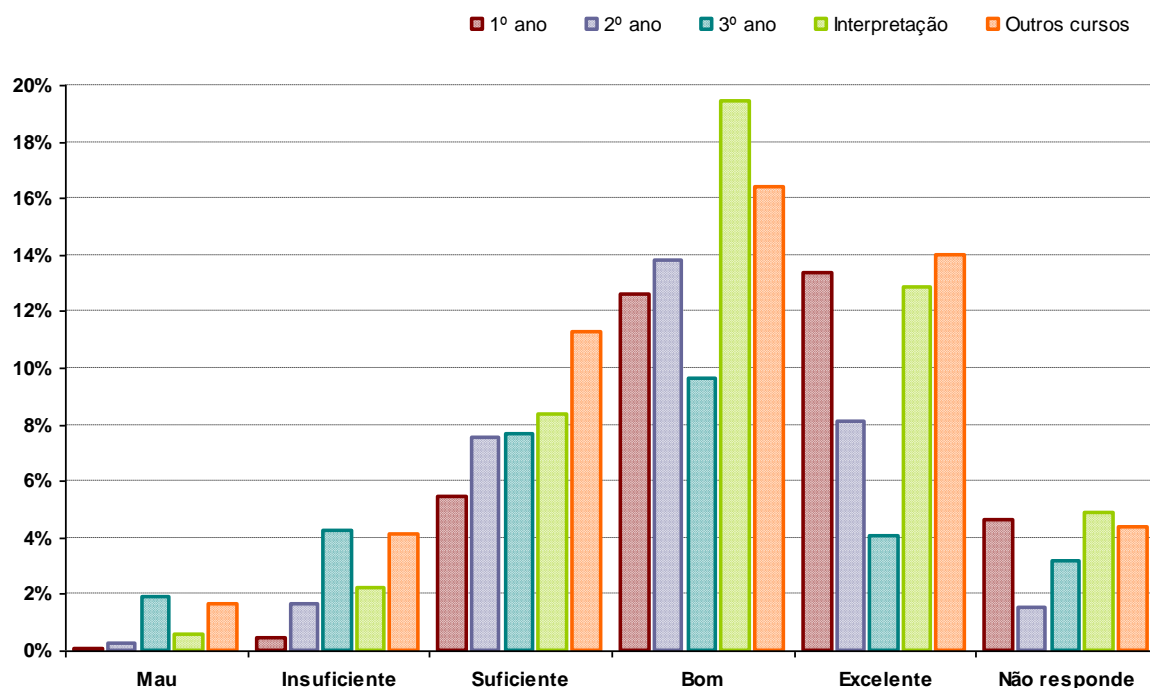
No 1º ano do curso, a resposta mais frequente dada pelos alunos nas duas categorias é a de *excelente*, há um número significativo de alunos que optaram por não responder e há um aluno que considera a categoria *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino* como má.

Os alunos do 2º ano dão como resposta mais frequente o *bom*, devido à descida significativa das respostas *excelente*, e pelo menos um aluno classifica negativamente estes dois aspectos da ACE.

No 3º ano, a distribuição das respostas às duas categorias pelas 6 subcategorias é muito mais equilibrada. As respostas *excelente* mantêm a sua tendência de descida, atingindo os valores de 12% e 7% respectivamente nas categorias *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos professores* e *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino*, e são acompanhadas pela descida abrupta das respostas *bom*. Registam-se subidas significativas da resposta *suficiente*, que passa a ser a mais frequente, e das respostas *mau* e *insuficiente* que atingem exactamente os mesmos valores de 10% e 21% nas duas categorias. Não deixa de ser também significativo que a resposta mais frequente no 1º ano seja a menos frequente no 3º ano.

Outro aspecto interessante é que no 3º ano há mais 10% de alunos a avaliarem com *bom* ou *excelente* a *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos professores* do que a avaliarem com *bom* ou *excelente* a *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino*, deixando bem claro que os alunos conseguem fazer a distinção entre professores e instituição.

GRÁFICO 10 – Percentagem de cada uma das subcategorias na avaliação global do estabelecimento



A comparação entre os resultados dos alunos do 1º, 2º e 3º ano permitiu confirmar que, genericamente, o grau de satisfação dos alunos da ACE face ao estabelecimento de ensino vai diminuindo ao longo do curso. No entanto, é importante sublinhar que estas considerações não afectam em nada a avaliação francamente positiva que os alunos fazem, na globalidade, da ACE, pois a subcategoria *bom* é a que mais frequentemente os alunos escolhem para avaliar as 12 categorias pré-definidas.

## O papel da ACE no desenvolvimento de práticas culturais

Na secção do questionário que está a ser analisada, depois da questão sobre a avaliação em função do grau de satisfação, foram colocadas mais 4 questões aos alunos, 3 das quais com o objectivo de perceber qual o papel que eles atribuem à escola na sensibilização e desenvolvimento das suas práticas culturais enquanto público de cultura.

A primeira destas perguntas pedia aos alunos para indicarem a actividade promovida pela ACE que eles considerassem como a mais importante para o desenvolvimento das suas práticas culturais.

O primeiro aspecto que é importante realçar é que 72 alunos decidiram não responder a esta pergunta, o que, como já foi referido anteriormente em relação a outros aspectos, tem, forçosamente, que ter um significado. Dos alunos que optaram por responder, a maioria indicou a actividade *ida a espectáculos*, sendo que em muitos casos são referidos especificamente *espectáculos de teatro e outros*, e um número significativo de alunos escolheu a actividade curricular *formação em contexto de trabalho*.

GRÁFICO 11 – Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais dos alunos

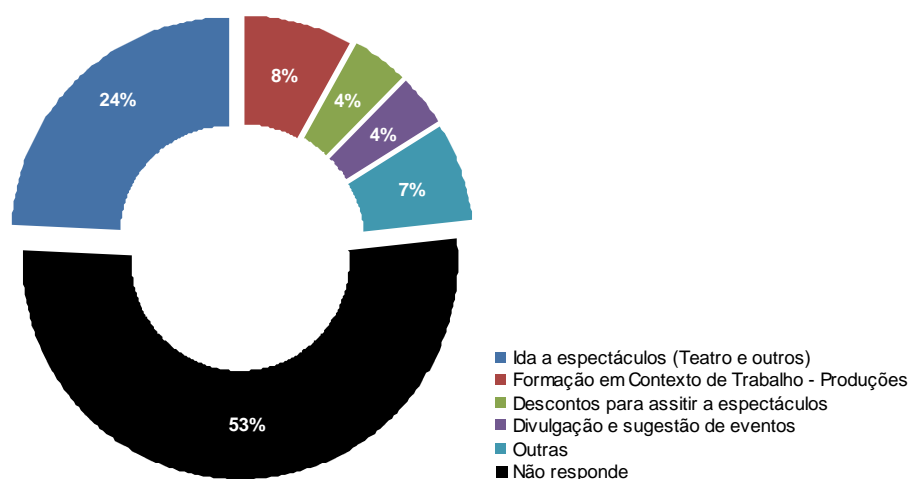


GRÁFICO 12 – Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais (por curso)

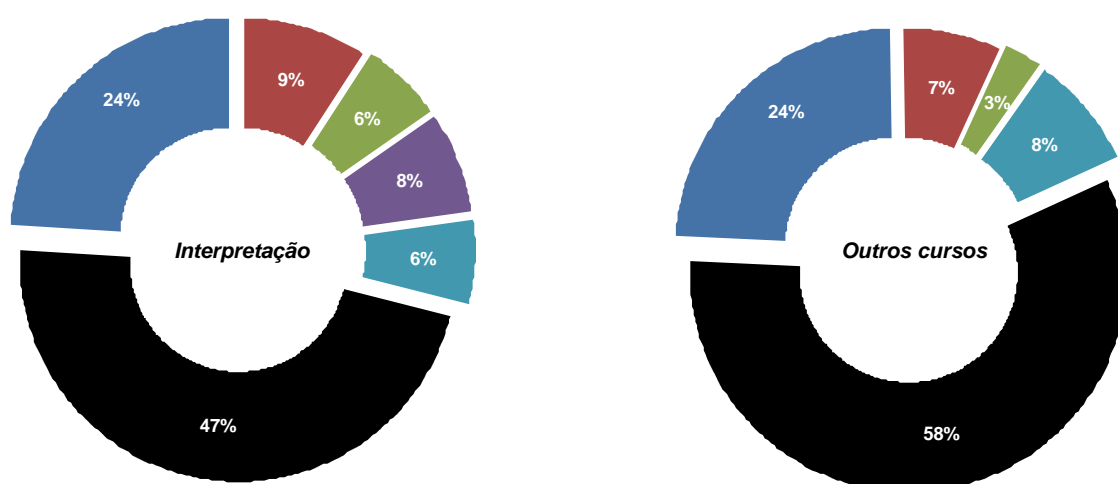
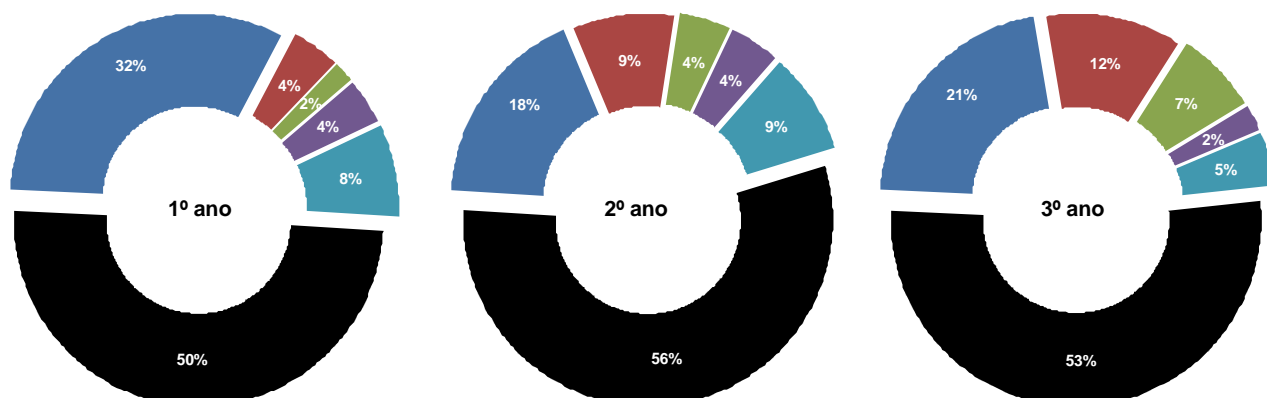
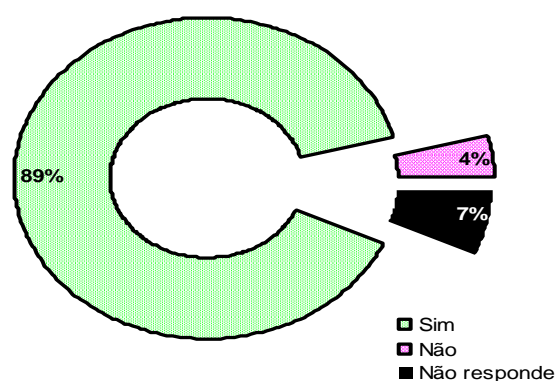


GRÁFICO 13 – Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais (por ano)



A análise geral dos resultados desta pergunta por curso e por ano de formação não revela oscilações muito significativas à tendência geral, no entanto há algumas considerações dignas de registo. A título de exemplo refira-se que a *ida a espectáculos* é muito mais apontada por alunos do 1º ano do que por alunos do 2º ano (há uma diferença de 14% no total de respostas), e que a *formação em contexto de trabalho* é muito pouco indicada por alunos do 1º ano, mas tem uma importância significativa para os alunos do 3º ano e para os do curso de *interpretação*. Fazendo um cruzamento de todos os dados, é possível afirmar que os alunos do 1º ano do curso de *interpretação* foram os que mais responderam à pergunta colocada e que os alunos do 2º ano de *outros cursos* foram os que menos responderam.

GRÁFICO 14 – Alunos que se sentem impulsionados a participar na vida cultural da cidade/região



Apesar de 53% dos alunos não ter conseguido indicar a actividade promovida pela ACE mais importante para o desenvolvimento das suas práticas culturais, isso não os impediu de afirmar massivamente que se sentem impulsionados pelos docentes do estabelecimento de ensino para participar, enquanto público, na vida cultural da cidade/região.

Assim, também não é de estranhar que, com um conjunto de 12 opções de resposta, a maioria dos alunos conseguisse indicar os três tipos de eventos que mais frequentemente são incluídos nas propostas de práticas culturais apresentadas pelos docentes da ACE.

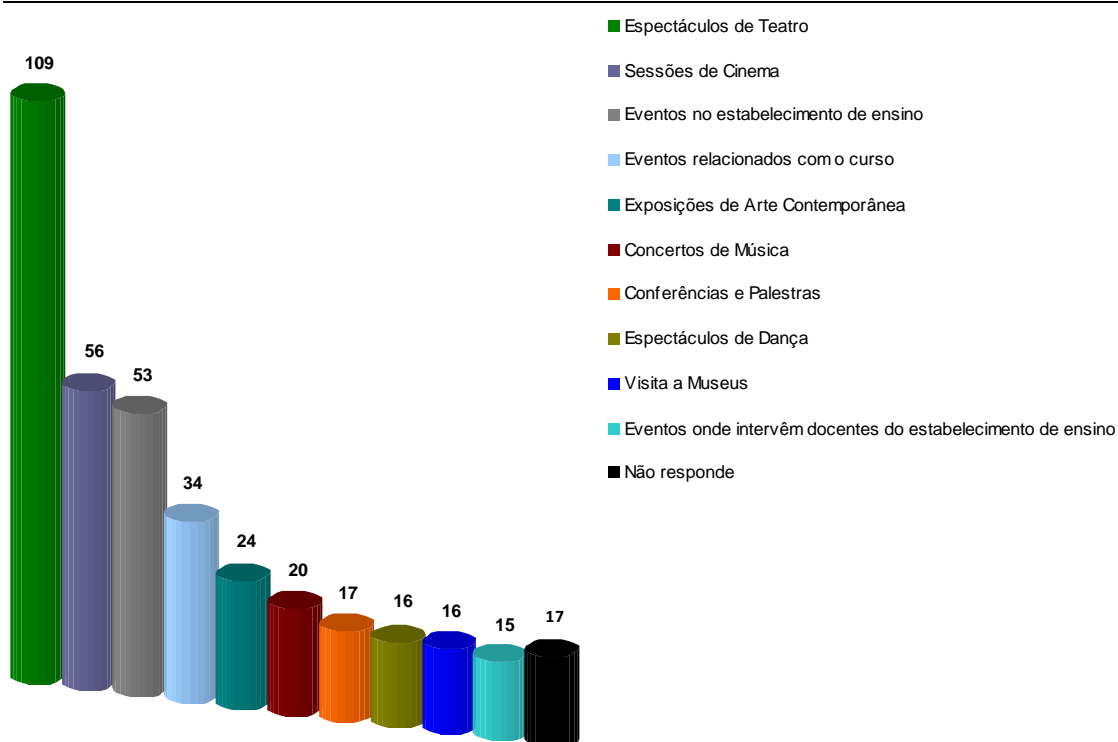
Sobre o tipo de eventos propostos, os resultados obtidos, que se encontram sintetizados no gráfico 15, são claros e colocam nos três primeiros lugares das categorias mais mencionadas os *espectáculos de teatro*, as *sessões de cinema* e os *eventos no estabelecimento de ensino*.

No entanto, o desequilíbrio nos primeiros lugares das categorias mais escolhidas é muito grande, pois 90% dos alunos que responde à pergunta menciona, numa das três subcategorias possíveis, a categoria *espectáculos de teatro*. A diferença é tal que o número total de alunos que mencionam a categoria *espectáculos de teatro* é exactamente igual ao somatório do número de alunos que assinala a 2ª e a 3ª categorias mais escolhidas.

Outro aspecto a sublinhar está relacionado com o facto de se verificar que categorias como *concertos de música* e *espectáculos de dança* só aparecerem mencionadas, respectivamente, por 15% e 12% dos alunos. No caso dos *concertos de música*, são essencialmente os alunos de *outros cursos* que a colocam em primeiro lugar, já no que se refere aos *espectáculos de dança*, só três alunos, dois dos quais de *interpretação*, é que lhe atribuem a subcategoria *1º mais frequente*.

A pouca frequência de propostas por parte dos docentes de *concertos de música* e de *espectáculos de dança* é muito significativa pois a ACE é uma escola que forma técnicos de artes do espectáculo e não exclusivamente técnicos de teatro, uma vez que dois dos três cursos que lá são ministrados aplicam-se à generalidade das artes performativas.

**GRÁFICO 15 – Eventos mencionados pelos alunos como os mais frequentemente propostos pelos docentes**



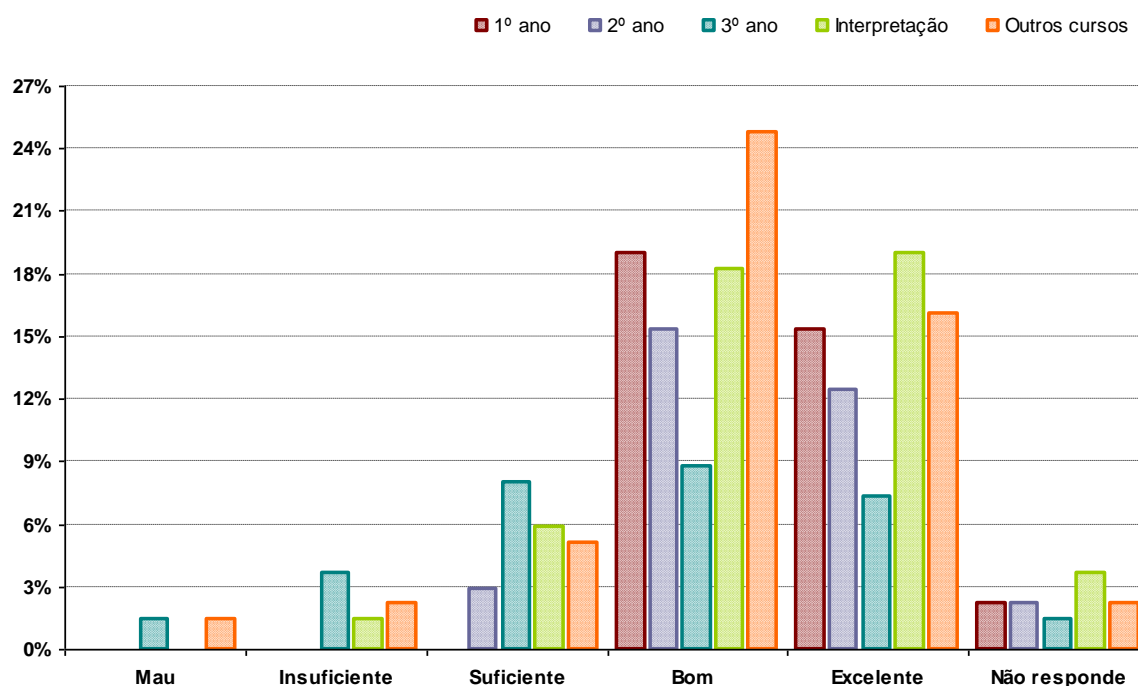
A última pergunta desta secção do questionário pedia aos alunos que avaliassem a forma como a ACE os motiva para que no futuro, enquanto artistas, desenvolvam actividades que contribuam para a criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura.

Regra geral, as respostas dadas pelos alunos seguem a tendência normal verificada ao longo do estudo. Os alunos do 1º ano centram as suas respostas no *bom* e *excelente*, os do 2º ano alargam timidamente o leque ao *suficiente*, e os do 3º ano não têm problemas em, de forma veemente, julgar negativamente a escola, havendo 17% dos alunos que a avaliam com *mau* ou *insuficiente* e 26% com *suficiente*. Mais uma vez, os alunos de *outros cursos*

reconhecem como pior a ACE, no entanto convém ter em atenção que, nesta pergunta, o número de alunos de *interpretação* foram os que mais frequentemente escolheram a categoria *não responde*.

No gráfico 16 é possível observar que os resultados obtidos nesta pergunta não consagram a nenhuma das categorias a maioria das respostas, no entanto 78% dos alunos consideram o trabalho da ACE neste aspecto como *bom* ou *excelente*.

GRÁFICO 16 – Avaliação de como a escola motiva os futuros artistas para a criação de públicos



Terminada esta parte do questionário, seguem-se os resultados das 6 perguntas da última secção que tinha como objectivo diagnosticar as práticas culturais dos alunos da ACE.

As três primeiras questões desta parte estão relacionadas com actividades individuais que podem não implicar uma deslocação a um recinto cultural específico. Na quarta abordam-se as práticas culturais de saída. E as duas últimas perguntas pretendem estabelecer uma ponte entre as práticas culturais, a educação artística e a prática artística amadora.

## Práticas culturais dos alunos da ACE

Para se perceber as práticas culturais dos alunos da ACE, começou por se tentar diagnosticar as suas práticas individuais no que concerne aos de consumo de televisão, Internet e leitura.

O consumo de televisão foi o tema da 1ª pergunta desta secção.



GRÁFICO 17 – Com que frequência vê televisão?

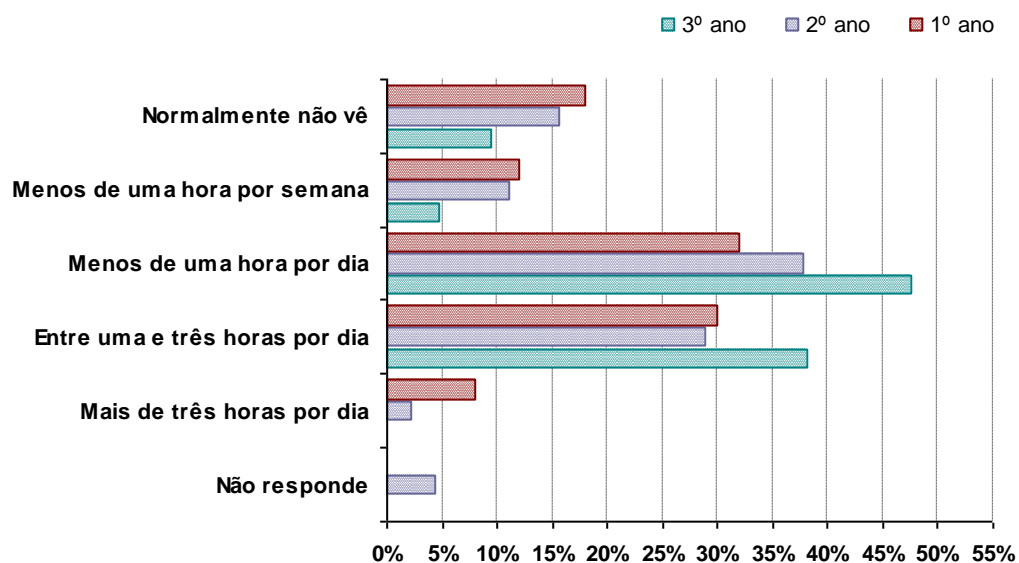


GRÁFICO 18 – Com que frequência acede à Internet?

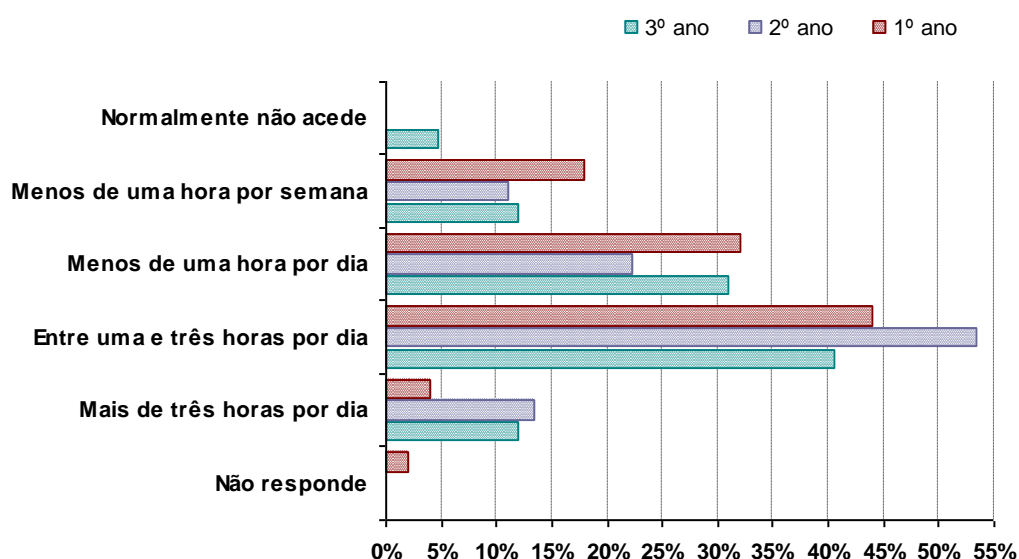
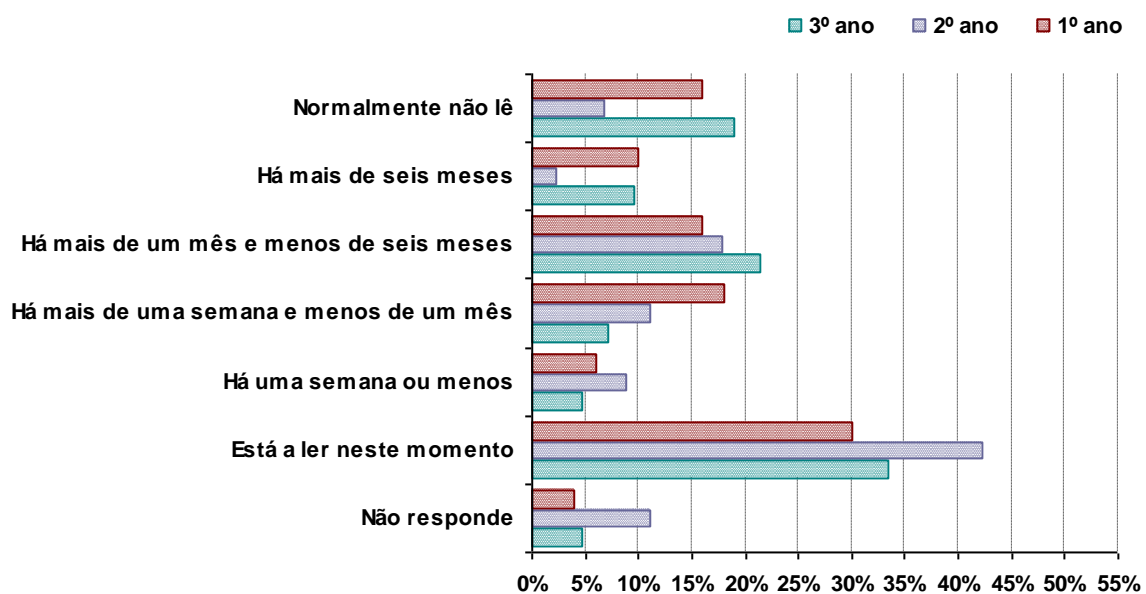


GRÁFICO 19 – Há quanto tempo leu o último livro não relacionado com o seu curso?



Os resultados mostram que a grande maioria dos alunos normalmente vê televisão diariamente, registrando-se um equilíbrio entre os que vêem *menos de uma hora por dia* e os que vêem *entre uma e três horas por dia*. 15% dos alunos afirma que *normalmente não vê* televisão e 9% que vêem *menos de uma hora por semana*. Apesar de serem os rapazes os que mais afirmam que não vêem e as raparigas as que mais afirmam que mais vêem, em termos globais 51% dos alunos da ACE que vêem televisão são rapazes.

Verificou-se também que os consumos de televisão são diferentes em função do ano de frequência. A título de exemplo refira-se que o número de alunos finalistas que *normalmente não vê* televisão ou que vê *menos de uma hora por semana* é inferior em 15% em relação ao 1º ano e que não há nenhum aluno finalista que veja televisão *mais de três horas por dia*, o que faz com que haja uma redução de 8% nesta categoria. No entanto, apesar da redução de consumo, a relação entre as categorias mantém-se e a ordem de frequência de cada uma delas não se altera nos alunos do 1º ano e nos alunos do 3º ano, sendo mais frequentes os alunos que vêem *menos de uma hora por dia* e menos frequentes os que vêem *mais de 3 horas por dia*. A diferença que se regista é que no 3º ano os alunos se concentram mais em 2 categorias.

Uma comparação entre os resultados do consumo de televisão e de Internet revela algumas diferenças significativas.

O número de alunos que *normalmente não acede* à Internet é praticamente residual e, em média, por cada aluno que acede *menos de uma hora por semana*, há dois que acedem *menos de uma hora por dia* e três que acedem *entre uma e três horas por dia*. O número de alunos que acede *mais de três horas por dia* à Internet é 2,5 vezes superior ao número de alunos que vêem televisão *mais de três horas por dia*.

Sobre a evolução do consumo de Internet ao longo da formação, verificou-se que no 2º ano há um aumento no consumo em 17% dos alunos. No entanto, o balanço final entre as diferenças de consumo dos alunos do 1º ano e dos alunos finalistas mostra uma redução no consumo em 10% dos alunos, pois o aumento de 8% na categoria *mais de três horas por dia* é compensado pelo aumento de 5% na categoria de *normalmente não acede* e pela diminuição de todas as outras categorias, com especial atenção para os 6% na categoria *menos de uma hora por semana*.

Se os hábitos de consumo de televisão são muito semelhantes entre os alunos de *interpretação* e os de *outros cursos*, o mesmo já não se aplica ao consumo de Internet.

No que se refere à televisão, na maioria das categorias a distribuição dos alunos dos dois tipos de curso difere no máximo em 2%. Mas na Internet, as categorias *menos de uma hora por dia* e *entre uma e três horas por dia* são a excepção, e a diferença do número de alunos por curso é de 24%. Ou seja, o consumo de Internet pelos alunos de *outros cursos* é

substancialmente superior, pois por cada aluno do curso de *interpretação* que acede *entre uma e três horas por dia* à Internet há dois alunos de *outros cursos* que acedem durante o mesmo período de tempo.

A última questão relacionada com actividades individuais que podem não implicar uma deslocação a um recinto cultural específico pretendia aferir os hábitos de leitura dos alunos.

A primeira consideração que é importante fazer é que 21% dos alunos de uma escola profissional de artes do espectáculo *normalmente não lê* livros não relacionados com o curso ou o último que leu foi *há mais de seis meses*, como 7% dos alunos *não responde* à pergunta, esse número pode ser superior.

Uma análise em função do curso mostra que os alunos de *outros cursos* têm um comportamento especial em relação à leitura, porque são ao mesmo tempo os que mais frequentemente escolhem as categorias *normalmente não lê*, *há mais de seis meses* ou *há mais de um mês e menos de seis meses*, mas também as categorias *há uma semana ou menos* ou *está a ler neste momento*. Assim sendo, resta aos alunos de *interpretação* serem os mais frequentes na categoria *há mais de uma semana e menos de um mês*.

Usando uma analogia musical, poder-se-ia dizer que os alunos de *outros cursos* são os que mais frequentemente apresentam hábitos de leitura de tipo *Gravíssimo*, *Lento* ou *Andante*, mas também são os com hábitos mais *Presto* (*há uma semana ou menos* ou *está a ler neste momento*). Já os alunos do curso de *interpretação* só são mais numerosos no tipo *Allegro*.

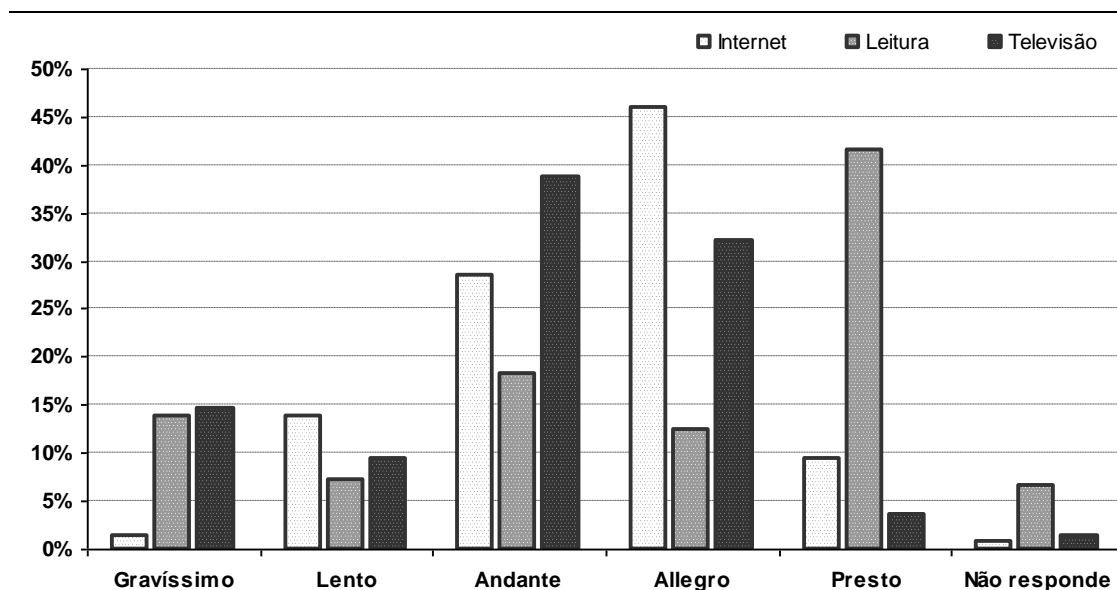
As diferenças dos hábitos de leitura em função de género mostram de forma inequívoca que as raparigas lêem mais que os rapazes. Se no que se refere aos alunos que normalmente são de tipo *Gravíssimo* há mais 15% de rapazes do que raparigas, já nos alunos com hábitos *Presto* encontram-se mais 23% de raparigas do que rapazes.

A evolução dos hábitos de leitura ao longo da formação também é digna de registo. Mais uma vez, é claro que os alunos da ACE têm um comportamento especial em relação a esta prática cultural. Apesar de o número de alunos *Gravíssimo* ser superior no 3º ano do que no 1º ano, e de no 3º ano haver mais 2% de leitores *Presto* que no 1º ano, verifica-se que no 3º ano há menos 11% de leitores *Allegro* e mais 5% de leitores *Andante*.

A terminar esta breve análise dos dados referentes aos consumos de Internet, leitura e televisão dos alunos, segue-se um gráfico comparativo entre as três práticas culturais.

De realçar que, mantendo a analogia musical utilizada para classificar os hábitos de leitura, os consumos de Internet e televisão *Gravíssimo* corresponde à categoria *normalmente não*, o *Lento* à de *menos de uma hora por semana*, o *Andante* à de *menos de uma hora por dia*, o *Allegro* à de *entre uma e três horas por dia* e o *Presto* à categoria *mais de três horas por dia*.

GRÁFICO 20 – Análise comparativa dos consumos de Internet, Leitura e Televisão

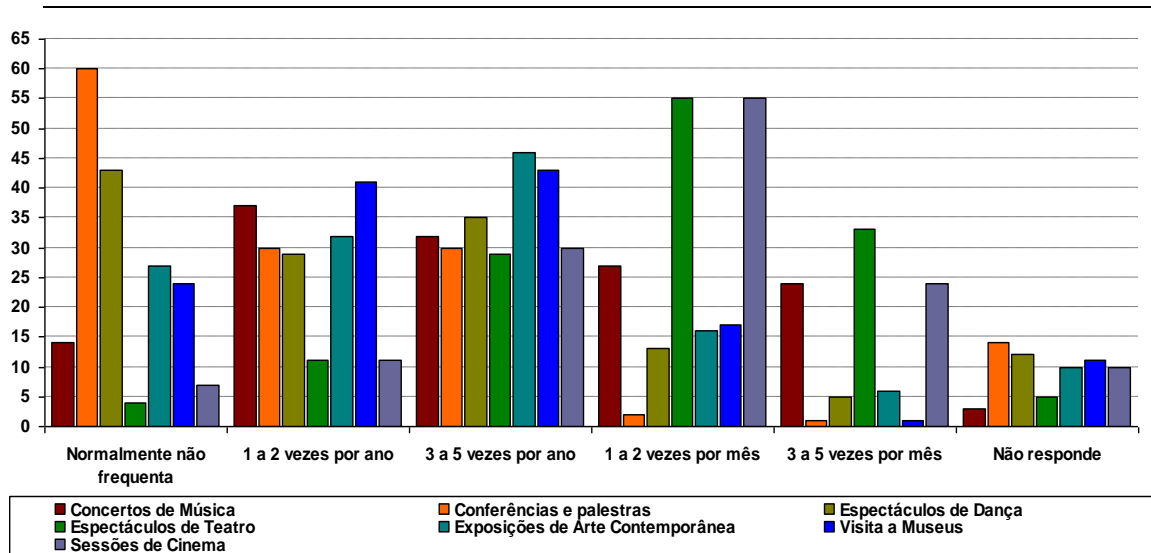


Apesar de todas as considerações efectuadas até ao momento sobre este assunto, a realidade é que o gráfico 20 não deixa margem para dúvidas que o mais frequente é encontrar-se alunos da ACE com hábitos *Allegro* de consumo de Internet, *Presto* de leitura e *Andante* de consumo de televisão.

Outro aspecto que se salienta no gráfico é que as diferenças de valores entre a categoria mais frequente e a 2ª mais frequente são significativas. No caso da Internet e da leitura o *Andante* fica respectivamente a 18% do *Allegro* e 24% do *Presto*, e no consumo de televisão o *Allegro* fica a 8% do *Andante*. É de realçar ainda que o número de alunos com *Gravíssimo* consumo de Internet é praticamente residual em comparação com o número de alunos com *Gravíssimo* consumo de televisão ou hábitos de leitura.

## Práticas culturais de saída dos alunos da ACE

GRÁFICO 21 – Síntese das práticas culturais de saída



Depois de analisados os resultados dos hábitos de consumo individualizado de cultura, seguem-se os relativos às práticas culturais de saída.

Na listagem de práticas apresentada aos alunos, foram colocados 7 dos 10 tipos de eventos que figuravam no conjunto de opções que lhes foi fornecido para indicarem os três tipos de eventos que mais frequentemente são incluídos nas propostas culturais apresentadas pelos docentes da ACE. Desta forma, será muito mais imediata a relação de causa efeito entre o impacto que a escola tem nas práticas culturais de saída dos alunos. Sublinhe-se ainda que os 3 tipos de eventos que foram retirados da lista inicial estão relacionados com a escola, os professores ou o curso, e que a opção em aberto que aparecia nas duas listagens e permitia aos alunos indicar outra tipologia de evento não foi preenchida por nenhum aluno.

Na apresentação destes resultados será utilizada a terminologia adoptada para classificar os consumos de Internet, leitura e televisão, assim, no caso das práticas culturais de saída, o espectador *Gravíssimo* corresponde à subcategoria *normalmente não*, o *Lento* à *1 a 2 vezes por ano*, o *Andante* à *3 a 5 vezes por ano*, o *Allegro* à *1 a 2 vezes por mês* e o *Presto* à categoria *3 a 5 vezes por mês*.

A primeira impressão que surge dos resultados sintetizados no gráfico 21 é que, de entre a maioria dos alunos que responde à questão, a subcategoria *Andante* é a mais regular e frequente, concentrando cerca de 26% das respostas. Assim sendo, um quarto dos alunos da ACE assiste a um mínimo de 21 eventos culturais diferentes por ano, o que dá uma média de 1,75 eventos por mês, o que os transforma, de uma forma muito genérica, em espectadores *Allegro* com experiências culturais diversificadas.

Nas subcategorias *Gravíssimo*, *Lento* e *Allegro*, apesar da diversidade no número total de respostas em cada uma das categorias ser muito maior, verifica-se que em termos globais estas subcategorias representam um número muito semelhante de alunos que oscila entre os 19% e os 20%. Sobre a subcategoria *Gravíssimo* é importante ainda sublinhar o peso significativo que categorias como *conferências/palestras* e *espectáculos de dança* têm para a sua frequência média final.

Os alunos da ACE com práticas culturais de saída de tipo *Presto* estão em minoria e representam 10% da população. De realçar que esta taxa de representatividade só é atingida porque 20% dos alunos têm práticas culturais muito pouco equilibradas, pois as suas práticas *Presto* estão ligadas unicamente a 3 categorias em particular: os *espectáculos de teatro*, os *concertos de música* e as *sessões de cinema*.

Retirando os alunos que não responderam e os que normalmente não frequentam, os 3 tipos de eventos que, independentemente da frequência, são vistos por mais alunos são os *espectáculos de teatro* por 93% e as *sessões de cinema* e os *concertos de música* por 88%.

Tendo em consideração as respostas mais frequentes, é possível afirmar que, globalmente, os alunos da ACE têm um comportamento *Gravíssimo* face às *conferências/palestras* e aos *espectáculos de dança*, são espectadores *Lento* de *concertos de música*, espectadores *Andante* de *exposições de arte contemporânea* e *visita a museus* e espectadores *Allegro* de *espectáculos de teatro* e *sessões de cinema*.

Antes de se passar a uma análise em pormenor de algumas das categorias, é importante salientar que 7% dos alunos optaram por não responder à totalidade ou a parte desta questão.

As categorias que vão ser analisadas em maior detalhe serão as de *espectáculos de teatro*, *sessões de cinema* e *espectáculos de dança*.

As duas primeiras foram escolhidas por serem as respostas mais frequentemente dadas na questão em análise e por serem dois dos três tipos de eventos culturais que os alunos consideram que mais frequentemente são incluídos nas propostas de práticas culturais apresentadas pelos docentes da ACE. A categoria *espectáculos de dança* foi escolhida por ser um tipo de evento cultural muito pouco frequentado pelos alunos e por ter sido mencionado como o menos vezes integrado nas propostas culturais que os docentes lhes fazem.

No que concerne aos *espectáculos de teatro*, os resultados mostram que são as raparigas que assistem mais a este tipo de eventos, sendo que na subcategoria de espectadores *Presto* a diferença entre rapazes e raparigas atinge os 9%.

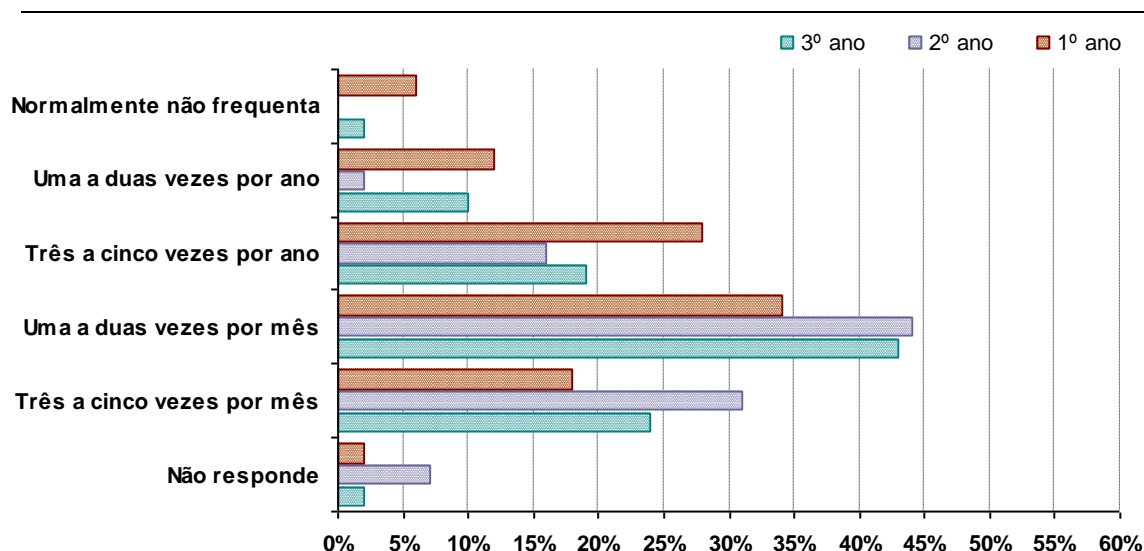
Se em função do género a diferença de valores numa mesma subcategoria atinge um máximo de 9%, na comparação entre cursos a diferença ultrapassada os 10% em 4 das 6 subcategorias e na subcategoria de espectadores de tipo *Presto* chega aos 27%.

Como 58% das raparigas frequenta o curso de *interpretação* e dentro do próprio curso elas também são maioritárias, não é de estranhar que o resultado do cruzamento dos dados revele que são os alunos de *interpretação* que têm uma frequência mais *Allegro* e *Presto* deste tipo de espectáculos.

A análise do papel da ACE no fomento do consumo de *espectáculos de teatro* origina dados interessantes quando se comparam os resultados dos alunos do 1º com os do 3º ano.

O primeiro dado que se destaca é que a percentagem de alunos do 3º ano que são consumidores *Gravíssimo*, *Lento* e *Andante* é menor que nos alunos do 1º ano. O que pode ser um indicador sobre a influência positiva que a frequência da ACE pode provocar no consumo deste tipo de eventos. A redução mais substancial verifica-se na subcategoria *Andante*, com menos 9% de alunos, segue-se o *Gravíssimo*, com menos 4%, e por fim a subcategoria *Lento*, a representar menos 2% dos alunos do 3º ano. Refira-se também que há mais 4% de alunos do 3º ano que optam por responder à pergunta.

GRÁFICO 22 – Consumo de espectáculos de teatro



O gráfico 22 também mostra que o 2º ano do curso é um ano importante na alteração dos hábitos, pois em todas as subcategorias são atingidos os valores máximos ou mínimos dos 3 anos em estudo. No entanto, em termos globais, só 15% dos alunos do 3º ano é que têm práticas diferentes das dos alunos do 1º ano – há mais 9% de espectadores *Allegro* e 6% de espectadores *Presto*, e isto apesar de 90% dos alunos ter mencionado que os *espectáculos de teatro* são um dos três tipos de eventos mais frequentemente propostos pelos docentes.

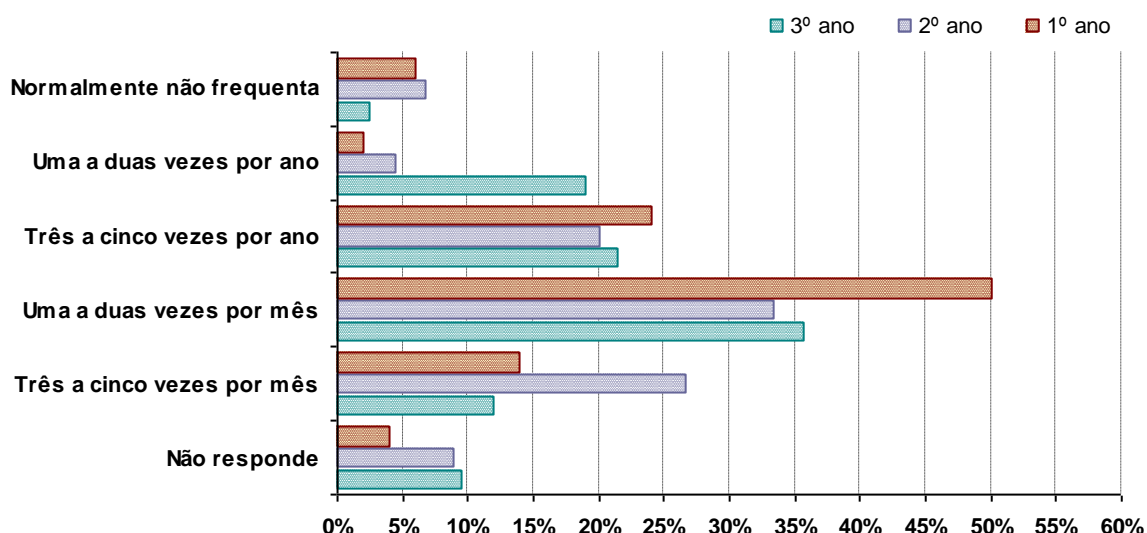
Relativamente à categoria *sessões de cinema*, o panorama é diferente.

Apesar de se verificar que há mais espectadores tipo *Presto* do sexo masculino, isso não significa que, no cômputo geral, os rapazes devam ser considerados mais cinéfilos que as raparigas. Tanto mais que, para além de estarem presentes em maior número nessa subcategoria, também o estão em mais 4 que têm índices mais baixos de frequência de *sessões de cinema*. Com a agravante da presença das raparigas ser de tal forma expressiva na única subcategoria em que são mais frequentes – 52% de raparigas são espectadores *Allegro* – que provoca alterações significativas no balanço geral. Se se juntarem a estes resultados os dados referentes à frequência de *sessões de cinema* em função do curso, verifica-se que o número de alunos dos dois tipos de cursos em cada uma das subcategorias é muito equilibrado. Sendo a diferença máxima registada de 5%, quando em função do género a distância chega a atingir os 22% na subcategoria *Allegro*.

Estes dois factores conjugados fazem com que, nesta categoria, haja um equilíbrio em termos de género e de curso, com consumos ligeiramente mais elevados por parte das raparigas e dos alunos do curso de *interpretação*.

Tal como no caso dos *espectáculos de teatro*, as diferenças de consumo de *sessões de cinema* ao longo dos 3 anos de curso permite tirar algumas conclusões.

GRÁFICO 23 – Consumo de sessões de cinema



A análise do gráfico 23 permite concluir que, apesar de haver mais alunos do 1º ano tipo *Gravíssimo* que do 3º ano, a realidade é que os alunos do 3º ano têm globalmente consumos mais baixos de cinema que os alunos do 1º ano.

A maioria dos alunos que no ano lectivo 2010/2011 entrou na ACE é consumidora *Allegro* ou *Presto* de cinema, 24% são *Andante* e só uma pequena minoria de 8% são espectadores tipo *Lento* ou *Gravíssimo*. No caso dos alunos do 3º ano, a percentagem espectadores tipo *Gravíssimo* ou *Lento* é de 21%, os consumidores *Allegro* ou *Presto* ficam-se pelos 48% e os *Andante* representam 21% dos finalistas.

Com os dados apresentados, verifica-se então que, em termos globais, o consumo de cinema por parte dos alunos do 3º ano é mais moderado em 16% dos alunos. É importante relembrar nesta altura que a categoria de *sessões de cinema* foi referida por 44% dos alunos do 1º ano e 35% dos alunos do 3º ano como um dos três tipos de eventos culturais mais frequentemente proposto pelos professores.

Segue-se por fim a análise da categoria *espectáculos de dança*.

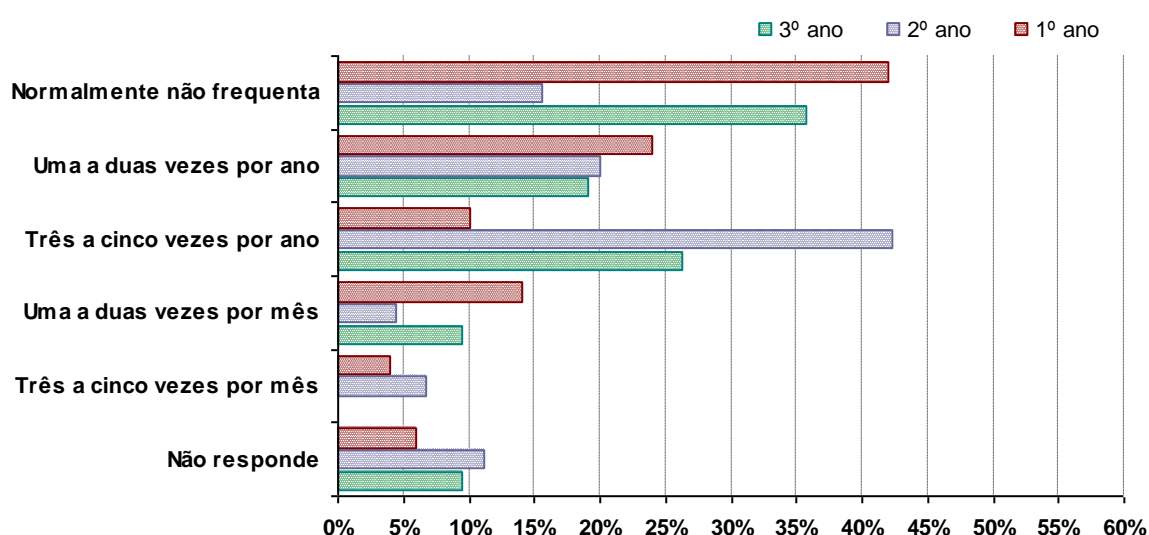
Um primeiro aspecto que é importante relembrar é que, apesar de 31% dos alunos da ACE ser consumidores *Gravíssimo* de *espectáculos de dança*, só 12% dos alunos é que mencionaram os *espectáculos de dança* como um dos 3 tipos de eventos mais frequentemente propostos pelos professores para as suas práticas culturais de saída.

Dos alunos que, pelo menos uma vez por ano, assistem a eventos desta categoria só 13% é que o fazem de forma *Allegro* ou *Presto*. Assim, além dos alunos *Gravíssimo* e dos 9% que decidiram não responder, 47% dos alunos são espectadores *Lento* ou *Andante*.

Um olhar para os dados em função do género, mostra que 62% dos espectadores *Lento* são rapazes e que 76% dos *Allegro* ou *Presto* são raparigas.



GRÁFICO 24 – Consumo de espectáculos de dança



Uma comparação em termos de curso revela que as discrepâncias se estendem a outras subcategorias pois 74% dos alunos *Gravíssimo* são de *outros cursos* e 69% dos espectadores *Andante* e 94% dos *Allegro* são do curso de *interpretação*.

O gráfico 24, que sintetiza os dados em função do ano de frequência, é revelador das poucas práticas culturais dos alunos em termos de *espectáculos de dança* que, na sua maioria, são espectadores *Gravíssimo*.

A maioria dos alunos do 1º ano são espectadores *Gravíssimo* deste tipo de eventos e os 38% que, independentemente da frequência, consomem *espectáculos de dança* fazem-no de forma *Lento* ou *Andante*. No 3º ano, verifica-se uma redução de 20% no número de alunos *Gravíssimo*, uma ligeira redução nos espectadores *Lento* e um aumento de 10% em cada uma das subcategorias *Andante* e *Allegro*. Outro aspecto interessante a referir é que só no 2º ano é que há consumo *Presto* de *espectáculos de dança*.

Apesar de tudo, a conjugação de todos estes dados faz com que, em média, cada aluno da ACE assista a 4 *espectáculos de dança* por ano, o que os transforma em consumidores *Andante*.

A terminar este olhar mais atento sobre as práticas culturais de saída dos alunos da ACE refira-se que para uma análise mais profunda sobre este assunto seria necessário cruzar os dados apresentados até agora com, por exemplo, o nível de oferta cultural da cidade/região em cada uma das categorias. Este aspecto é tanto ou mais importante se se pensar que, eventualmente, o pouco consumo de *espectáculos de dança* por parte dos alunos da ACE e as poucas propostas que os professores lhes fazem para participar em eventos desta natureza também podem estar directamente relacionadas com a existência de pouca oferta de eventos desta área artística na região.

## Educação Artística e Práticas Artísticas Amadoras dos alunos

GRÁFICO 25 – Actividades de formação artística extracurriculares ao longo de todo o percurso escolar

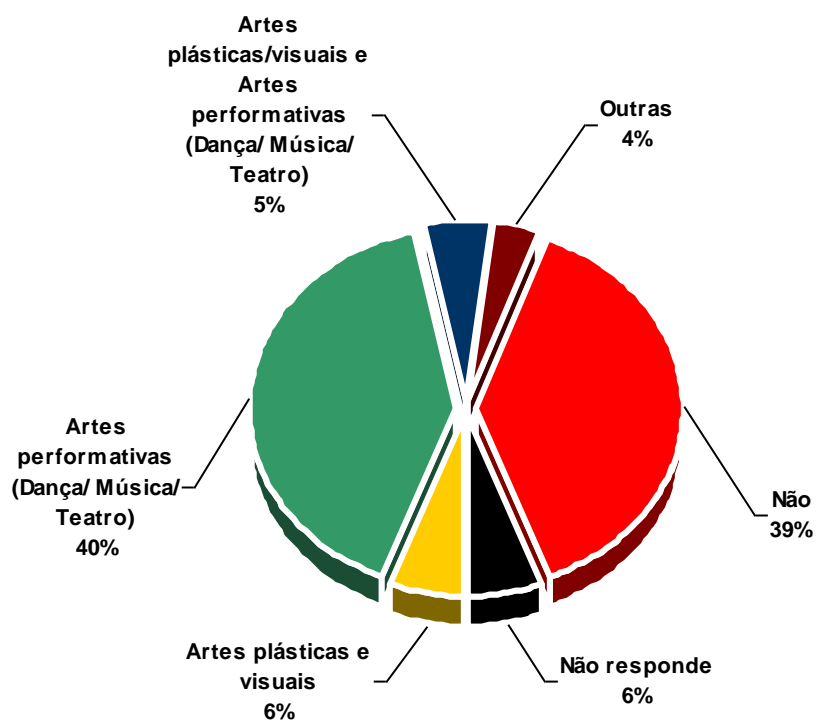
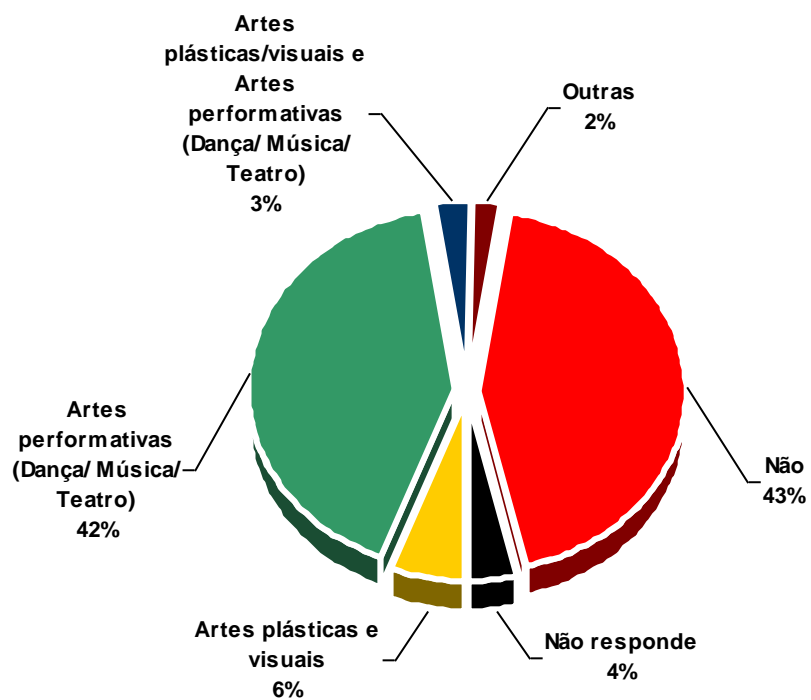


GRÁFICO 26 – Práticas artísticas amadoras na actualidade



Para tentar estabelecer uma ponte entre as práticas culturais, a educação artística e a prática artística amadora, foram colocadas aos alunos duas perguntas. A 1ª pretendia saber se no passado os alunos frequentaram actividades extracurriculares na área da educação artística. E a 2ª estava relacionada com as práticas artísticas amadoras na actualidade.

Um dos primeiros aspectos que se destaca da análise dos gráficos 25 e 26 é que, nos alunos em estudo, há uma relação directa entre a formação artística extracurricular ao longo da vida e as suas práticas artísticas amadoras. Nas duas questões 51% dos alunos respondem afirmativamente apontando as subcategorias *artes plásticas/visuais* e/ou *artes performativas*.

Na comparação em termos de cursos, verifica-se que os alunos de *outros cursos* são os que menos frequentaram formação artística extracurricular, no entanto são os que mais diversificaram a sua formação. No caso dos alunos de *interpretação*, 56% dos 63% de alunos que tiveram este tipo de formação indicam que esta foi na área das *artes performativas*. Em função do género, o número de raparigas que tiveram formação artística ao longo da vida é superior em 19% relativamente ao número de rapazes. Realça-se ainda que não se pode afirmar que haja uma área de formação específica de rapazes ou de raparigas, sendo que a área das *artes performativas* é a mais frequente nos dois géneros. Assim sendo, é natural que nas práticas artísticas amadoras na actualidade, a área das *artes performativas* seja também a mais frequente entre os alunos da ACE.

É interessante sublinhar que 15% dos alunos do curso de *interpretação* que tiveram formação artística anteriormente não têm práticas artísticas amadoras na actualidade. No entanto, a tendência nos alunos de *outros cursos* segue exactamente em linha contrária, pois há 9% de alunos sem formação artística anterior que actualmente têm práticas amadoras.

Tendo em consideração os resultados apresentados até agora, rapidamente se percebe que, em termos de género, são as raparigas as que mais contribuem para esta mudança e que esta circunstância faz com que seja mais frequente encontrar alunos de *outros cursos* com práticas amadoras do que alunos de *interpretação*.

De realçar ainda que, em termos globais, só 2% dos alunos que afirmam ter frequentado, ao longo do seu percurso escolar e para além das actividades incluídas na organização curricular dos diferentes graus de ensino, por iniciativa própria ou dos encarregados de educação, algum tipo de actividades de formação artística é que não têm práticas artísticas amadoras na actualidade.

A apresentação e análise dos resultados das respostas dadas pelos alunos da ACE às 28 questões colocadas no questionário implementado em Outubro de 2010 estão concluídas.

Como já foi referido, as respostas, e a ausência delas, poderia permitir muitas outras leituras. As apresentadas pretendem ser só pontos de partida para discussões futuras.

Uma dessas discussões passará, obrigatoriamente, pelo conforto dos resultados obtidos pela implementação do questionário numa escola profissional, com os resultados obtidos pela implementação do questionário numa escola superior. Por isso, segue-se a apresentação e análise dos resultados das respostas dadas pelos alunos da ESMAE.

## 4.2. Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo

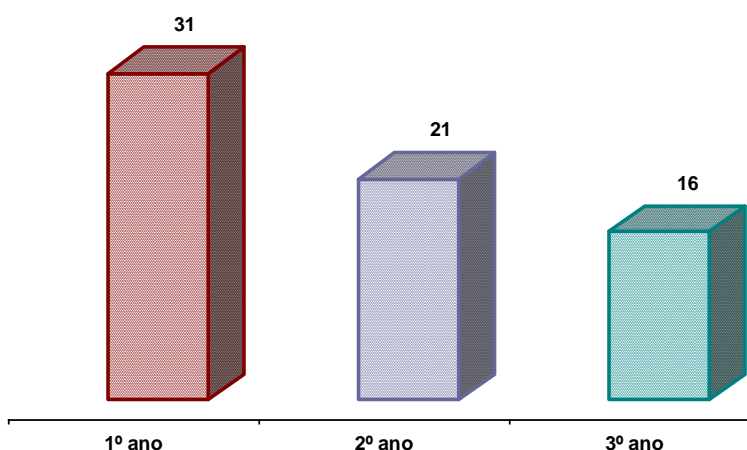
Nas duas variantes e 4 opções do curso superior de teatro que é leccionado na ESMAE havia, no início do ano lectivo 2010/2011, 115 estudantes inscritos. Deste conjunto, 68 alunos responderam ao questionário, o que corresponde a 59% da população.

Uma vez que a taxa de respostas não atingiu um valor que, eventualmente, possa permitir considerar que os resultados obtidos sejam uma amostra representativa da população, torna-se fundamental apresentar de forma mais detalhada a origem dos alunos que participaram no estudo.

A população do curso de teatro da ESMAE está dividida da seguinte forma: 42% de estudantes a frequentar o 1º ano, 30% o 2º ano e 28% de estudante no 3º ano. Na organização do curso há duas variantes, a de *interpretação* e a de *produção e design* com, respectivamente, 51% e 49% dos estudantes inscritos.

A variante de *produção e design* tem 4 opções, sendo que a de *luz e som* tem 15% dos estudantes, a de *cenografia* 13%, a de *figurino* 11% e a de  *direcção de cena* 10% dos estudantes. De realçar ainda que a natureza e o grau de especialização das opções leccionadas é muito grande e é por isso que o número de estudantes em cada uma delas é relativamente baixo.

GRÁFICO 27 – Número de alunos da ESMAE que participaram no estudo



Os 59% de alunos que participaram no estudo representam 52% dos alunos de *interpretação*, 93% dos de *cenografia*, 62% dos de  *direcção de cena*, 44% dos de *figurino* e 73% dos de *luz e som*. Em função do ano de frequência, os alunos que responderam ao questionário representam 66% dos alunos do 1º ano, 60% dos do 2º e 50% dos do 3º ano.

Se na população da ESMAE o grupo de alunos de *interpretação* é maioritário, no estudo os alunos desta variante ficam-se pelos 46%. Outro aspecto a realçar é que, apesar da população da opção de *luz e som* ser mais numerosa do que a da opção de *cenografia*, no estudo a ordem em função do número de alunos altera-lhes as posições relativas.

Assim sendo, os alunos do presente estudo estão distribuídos da seguinte forma em função das variantes e opções do curso: 46% são alunos de *interpretação*; 21% de *cenografia*; 16% de *luz e som*, 12% de  *direcção de cena* e 6% de *figurino*.

Mais importante que as alterações entre a ordem hierárquica das opções em função do número de estudantes, são as diferenças das percentagens relativas entre os dados referentes à população e os dados referentes aos alunos que participaram no estudo e que podem provocar algumas distorções na análise dos resultados se estes forem muito similares. Refira-se por exemplo que, em termos relativos, os alunos de *interpretação* e de *figurinos* têm um déficit de 5% e os de *cenografia* têm um excesso de 8% de representatividade quando comparada com a da população.

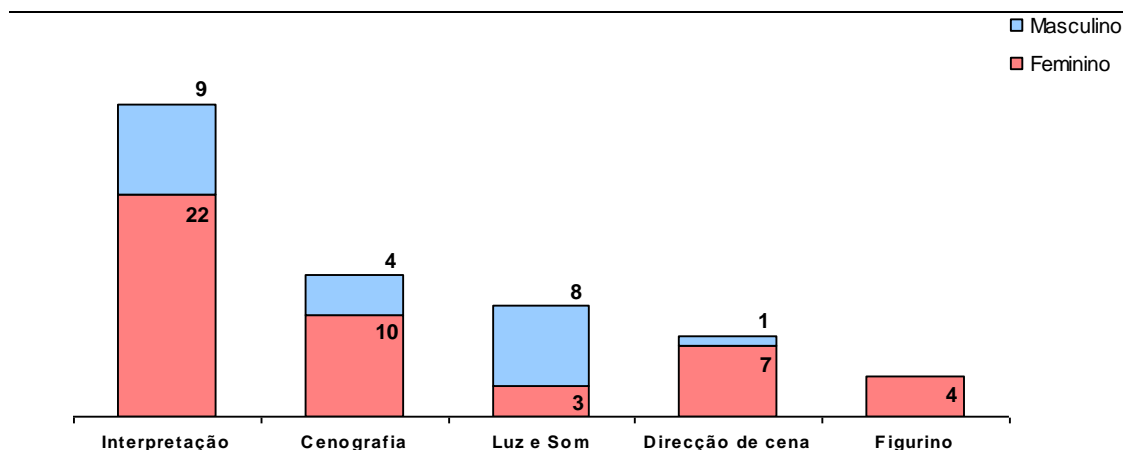
Em função dos dados apresentados, percebe-se que nas duas variantes a maioria dos alunos respondeu ao questionário. Salienta-se no entanto que o número de alunos da opção de *figurino* fica ligeiramente abaixo dos 50%, no entanto, como estes estudantes só representam 11% da população da ESMAE, não é espectável, que tal provoque alterações significativas nos resultados globais.

Assim, tendo tudo isto em consideração, optou-se por na apresentação dos resultados, sempre que estes revelem valores de tal forma significativos que não deixem margem de dúvidas de que podem representar uma tendência geral da população da ESMAE, salientar-se-á esse facto com a utilização da palavra *população*. Se tal não acontecer, todas as considerações sobre os resultados devem ser entendidas como os sinais dados por um número significativo de alunos que, eventualmente, podem ou não ser uma realidade em toda a população e, por isso, nestes casos, será utilizada a palavra *alunos* para sublinhar que esses resultados se referem unicamente aos 59% que participaram no estudo.

Feito este esclarecimento sobre a representatividade e a terminologia a adoptar, prossegue-se com a apresentação dos resultados da ESMAE.

Como só 4% dos alunos é que são de outras nacionalidades e os rapazes estão em larga minoria, com 32% do total dos alunos, pode afirmar-se que a maioria da população da ESMAE é de nacionalidade portuguesa e, muito provavelmente, do género feminino.

GRÁFICO 28 – Número de alunos por género e por opção

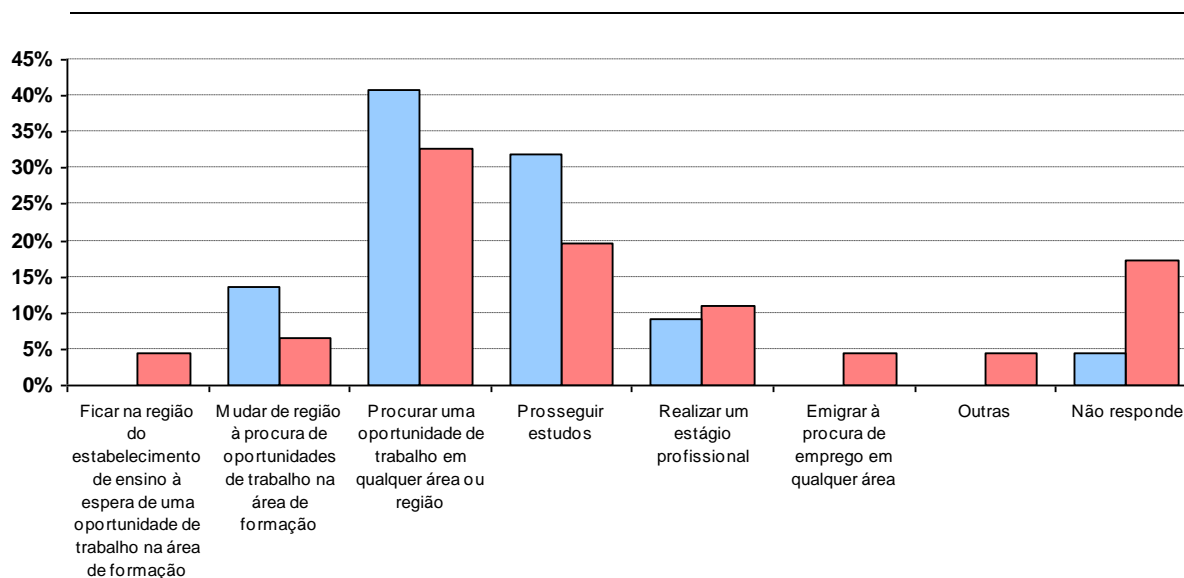


No que concerne à faixa etária e ao nível de formação dos alunos, verificou-se que 56% tem a idade correspondente ao nível de ensino que frequenta e que 13% tem um nível de formação mais elevado que o necessário para o ingresso na escola. Salienta-se que apesar de em termos globais haver mais 7% de alunas com formação mais elevada, a realidade é que em termos relativos são os rapazes que estão mais frequentemente nesta situação.

Em função do género, verifica-se que 41% dos rapazes e 48% das raparigas são alunos de *interpretação*, que o masculino só é maioritário em *luz e som* e que a opção de *figurino* só é frequentada por elementos do género feminino. Contudo, é importante não esquecer que, em especial na análise em função de género, a ausência de respostas de um número significativo de alunos de *figurino* pode alterar esta exclusividade de género da população na opção.

Sobre o motivo que levou os alunos a escolher frequentar a ESMAE, a maioria da população afirma ser por *opção pessoal (vocação)*, sendo a *qualidade do ensino* o segundo motivo mais assinalado pelos alunos.

GRÁFICO 29 – Objectivos para depois da conclusão do curso por género



Depois de terminado o curso, 38% dos alunos vão *procurar uma oportunidade de trabalho em qualquer área e região* e 34% quer *prosseguir estudos ou realizar um estágio profissional*.

Os agregados familiares da população da ESMAE são maioritariamente compostos por 2 a 4 pessoas, havendo 25% dos alunos que tem agregados que são compostos ou por 1 ou por 5 *ou mais* elementos. A residência de família de 50% dos alunos é no Porto – concelho e distrito, e de entre os outros 8 distritos portugueses onde se encontram dispersas as famílias dos alunos destacam-se os distritos de Braga, Aveiro e Viseu, representando, respectivamente, 13%, 10% e 7% dos locais de residência dos alunos.

No que concerne às habilitações académicas, a maioria dos progenitores dos alunos não tem formação superior. 46% tem no máximo o 3º ciclo do ensino básico, 19% tem o ensino secundário ou técnico-profissional e 32% tem cursos de nível superior. Globalmente, o nível de formação das mães é mais elevado que o dos pais, havendo mais pais com formação básica e secundária e mais mães com licenciatura.

Apesar de possuírem um nível académico mais elevado, há mais 13% de mães no desemprego do que pais. Sobre a situação profissional, refira-se ainda que 16% dos progenitores é trabalhador por conta própria e que 53% trabalham por conta de outrem.

Os sectores de actividade *indústria*, *comércio* e *ensino* são os mais frequentes dos progenitores dos alunos da ESMAE. Na *indústria* e no *comércio*, as áreas mais frequentes dos pais, trabalham, respectivamente, 33% e 19% dos progenitores. No *ensino*, a área mais frequente das mães, trabalham 19% dos progenitores. Saliente-se ainda que o sector da *cultura e artes* representa 4% da área de actividade dos progenitores.

Depois desta breve apresentação dos dados pessoais e socioeconómicos dos alunos da ESMAE, seguem-se os resultados da secção do questionário que está directamente relacionada com o funcionamento da escola.

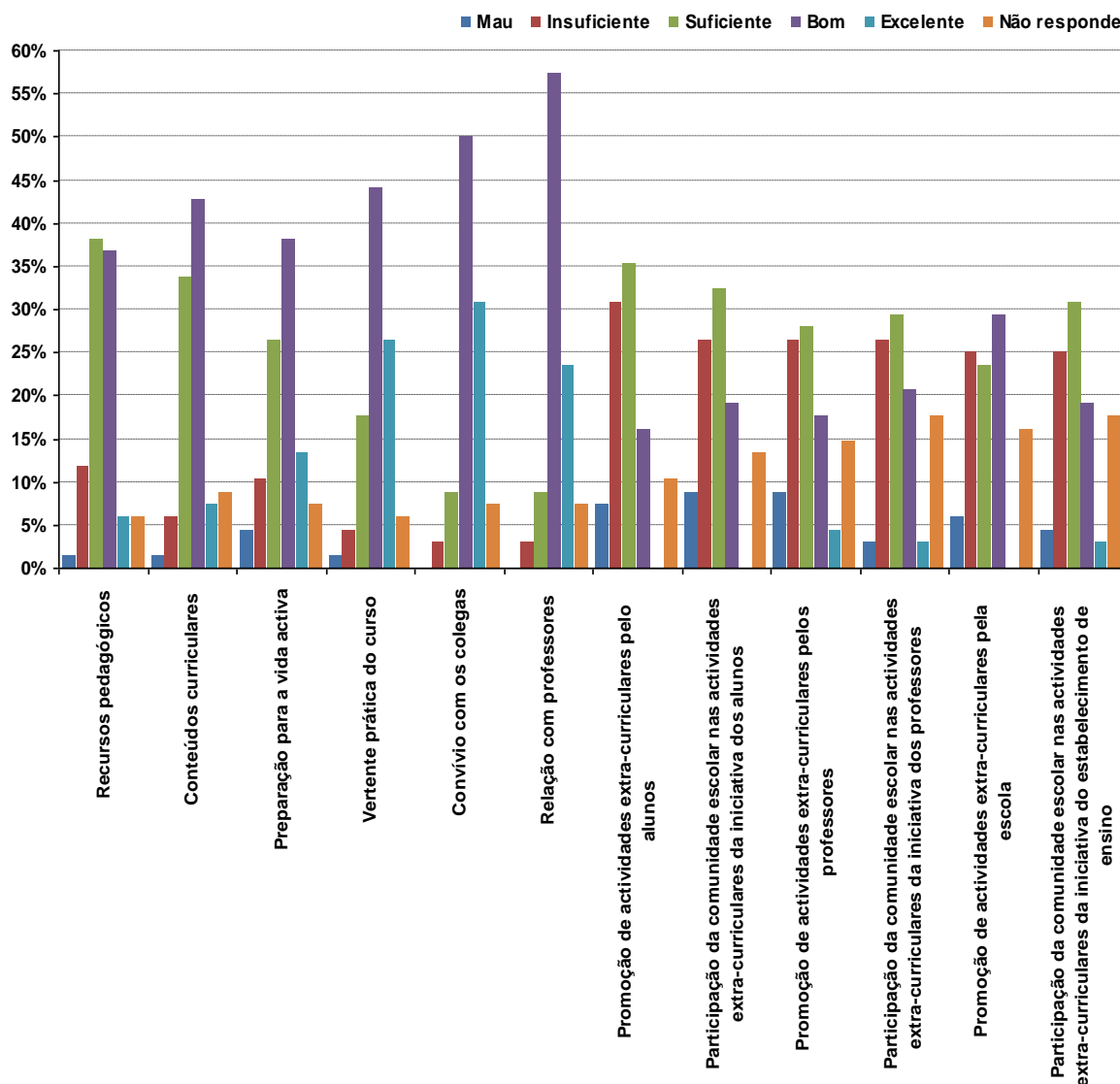
## **Avaliação da ESMAE pelos alunos**

Como já foi referido anteriormente, foi pedido aos alunos para avaliarem o seu grau de satisfação face ao estabelecimento de ensino em função de 12 categorias pré-definidas e de uma 13ª à escolha dos alunos.

Como nenhum aluno decidiu avaliar a ESMAE em função da 13ª categoria, a síntese da avaliação global que se encontra no gráfico 30 só se refere às 12 categorias.

O gráfico 30 mostra de forma clara que as tendências de resposta às 6 primeiras categorias são muito diferentes e estão muito mais concentradas, do que as tendências de resposta às últimas 6 categorias.

GRÁFICO 30 – Avaliação global do estabelecimento de ensino pelos alunos



No 1º bloco de categorias, as diferenças de valores entre as 2 subcategorias mais frequentes são muito significativas e só estão abaixo da fasquia dos 10% em *recursos pedagógicos* e *conteúdos curriculares*. No 2º conjunto, as diferenças são muito mais baixas e atingem um máximo de 6%. De realçar que este dado pode ser um indicador da existência de uma forte tendência de avaliação semelhante em algumas das categorias por uma parte significativa da população.

Uma análise sectorial revela que, em média, as 6 primeiras categorias são avaliadas com *bom* por 45% dos alunos, com *suficiente* por 22%, com *excelente* por 15%, com *mau* ou *insuficiente* por 7% e que há 7% de alunos que decidem não responder.

No 1º conjunto de categorias, a subcategoria *bom* só não é a mais frequente na categoria *recursos pedagógicos*, sendo neste caso a subcategoria *suficiente* a mais frequente e a *bom* a 2ª mais frequente.



Nas categorias *conteúdos curriculares* e *preparação para a vida activa*, a 2ª subcategoria mais frequente é a *suficiente*, e nas categorias *vertente prática do curso*, *convívio com os colegas* e *relação com os professores*, a 2ª mais frequente é a *excelente*.

Um olhar especial para algumas categorias do 1º bloco mostra que a *preparação para a vida activa* e a *recursos pedagógicos* são as que mais frequentemente são avaliadas com *mau* ou *insuficiente*, e que a *relação com professores* é a que, de entre as 12, tem mais alunos a avaliá-la da mesma maneira (39 alunos classificam-na com *bom*).

Os dados referentes ao 2º lote de 6 categorias mostram que a dispersão nas respostas é muito maior e que a avaliação por parte dos alunos é muito pior. Em média, as categorias são avaliadas com *mau* ou *insuficiente* por 32% dos alunos, com *suficiente* por 30%, com *bom* por 20% e com *excelente* por 2% dos alunos. Refira-se ainda que há 15% de alunos que decide não responder.

Apesar de, regra geral, a resposta mais frequente ser *suficiente*, no caso da categoria *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa da escola* a subcategoria *bom* é a mais frequente, com 29% das respostas. Não deixa de ser interessante que nesta categoria a 2ª resposta mais frequente continue a ser a *insuficiente*, passando a *suficiente* a ser a 3ª mais frequente, o que leva a crer que houve um conjunto de alunos que nas outras categorias deste bloco avaliaram a ESMAE com *suficiente*, mas que nesta categoria optaram pelo *bom*.

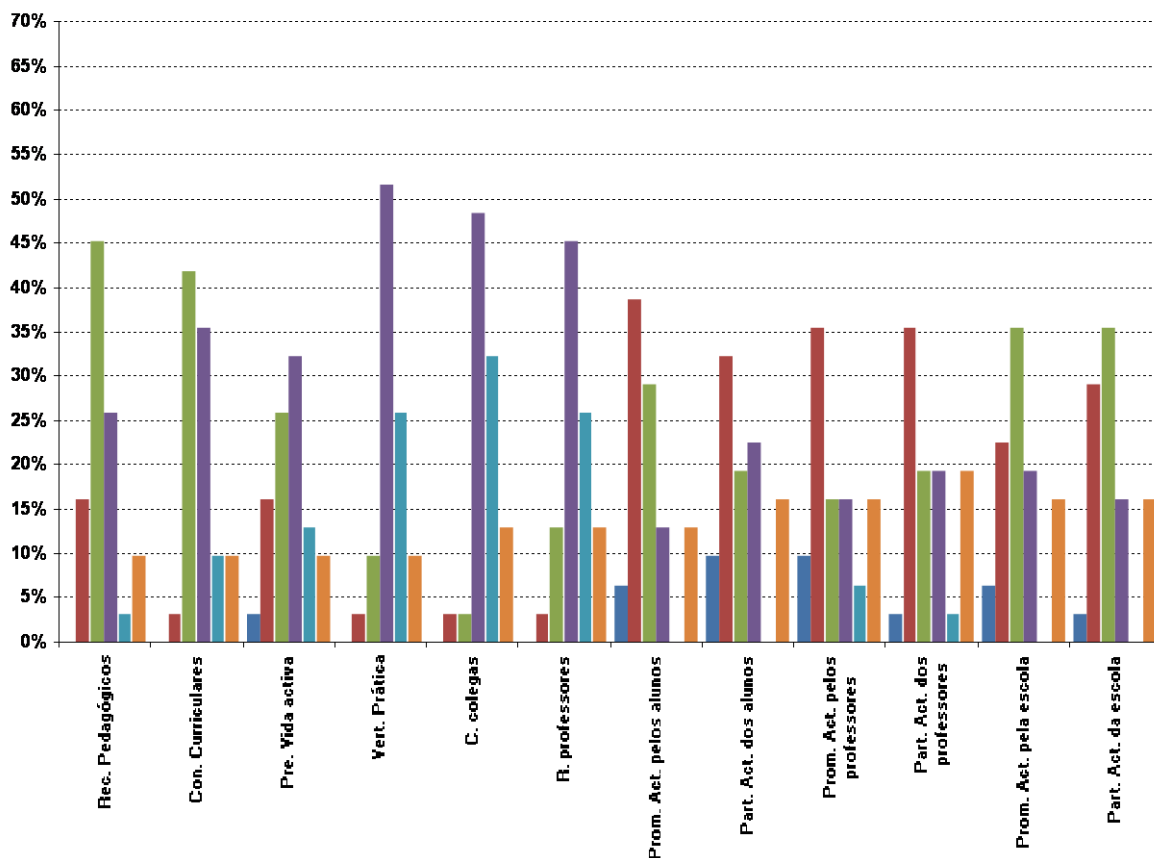
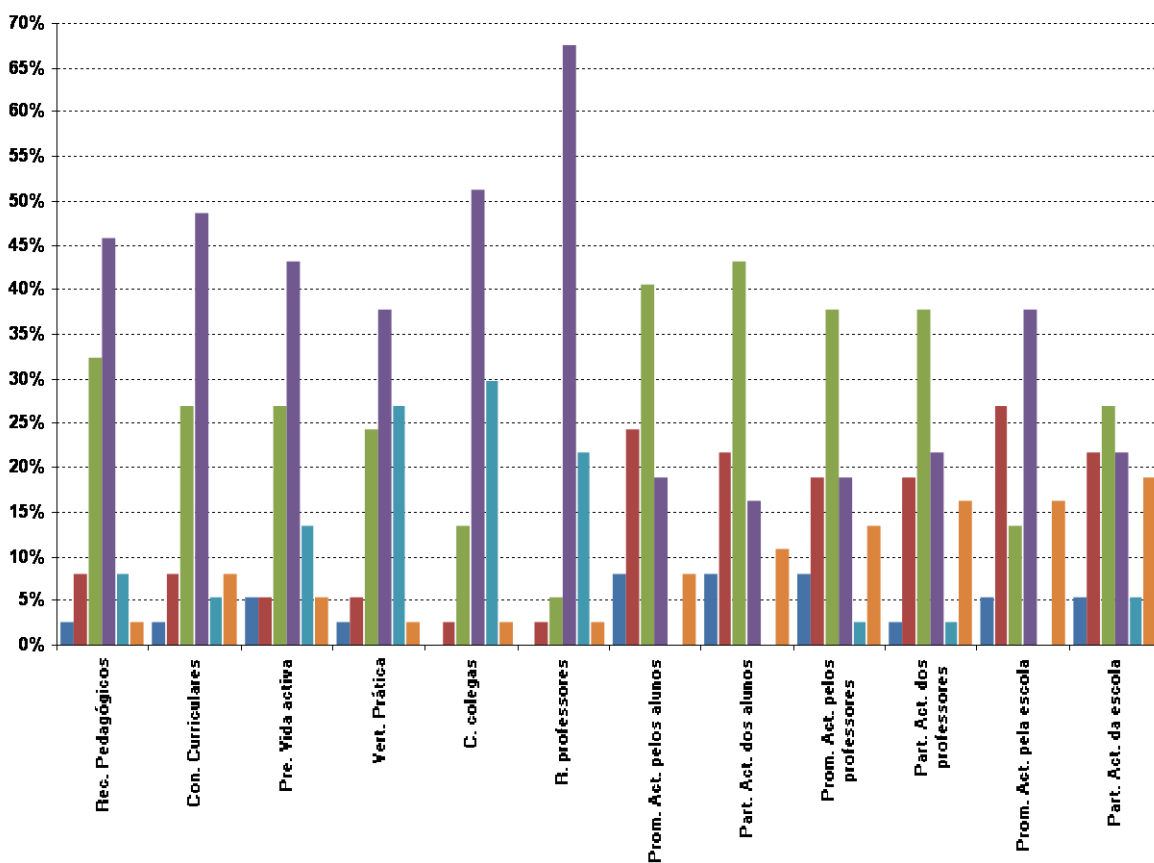
Comparando as 3 categorias relacionadas com a promoção de actividades extracurriculares, verifica-se que 37% dos alunos admite que tem um poder de iniciativa *mau* ou *insuficiente*, que 36% consideram que os professores têm um poder de iniciativa *mau* ou *insuficiente* e que 31% avaliam desta mesma maneira iniciativa da escola.

Depois desta breve análise dos resultados gerais, seguem-se os resultados por variante do curso e por ano de frequência.

### **Avaliação da ESMAE pelos alunos em função da variante do curso**

Um primeiro resultado que se pode tirar da observação dos gráficos 31 e 32 é que, regra geral, a avaliação efectuada pelos alunos de *interpretação* é muito mais baixa que a dos alunos de *produção e design*.

Apesar de, nas duas variantes e em termos globais, a subcategoria mais frequente ser a *bom* e de a subcategoria *excelente* ter exactamente a mesma representatividade de 10% dos alunos, a realidade é que há mais 5% de alunos de *interpretação* que avaliam a ESMAE com *mau* ou *insuficiente* e mais 7% de alunos de *produção e design* que a reconhecem com *bom*. Refira-se ainda que são os alunos de *interpretação* que mais frequentemente optam por não responder à totalidade ou a parte das categorias.

GRÁFICO 31 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos de *interpretação*GRÁFICO 32 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos de *produção e design*

Em 4 das 12 categorias de análise, os alunos de *interpretação* dão como respostas mais frequentes as subcategorias *insuficiente*, *suficiente* ou *bom*. Os alunos de *produção e design* não dão como resposta mais frequente a *insuficiente*, sendo que em 5 categorias a subcategoria mais frequente é a *suficiente* e nas outras 7 a mais frequente é a *bom*. No entanto, não deixa de ser também significativo que só em 2 das 12 categorias é que a subcategoria *mau* não é escolhida por alunos de *produção e design*, quando nos alunos de *interpretação* esse número sobe para as 5 categorias.

Uma comparação entre os resultados do primeiro bloco de 6 categorias com os do segundo bloco permite concluir que nas duas variantes as avaliações do 1º conjunto são mais elevadas.

Uma observação com especial atenção de algumas categorias permite salientar algumas das diferenças de avaliação entre os alunos de *interpretação* e de *produção e design*.

Na categoria *recursos pedagógicos*, a percentagem de alunos de *produção e design* que a avaliam com *bom* é praticamente igual à de alunos de *interpretação* que a consideram *suficiente*, mas há mais 5% de alunos de *interpretação* que alunos de *produção e design* que a consideram com *mau* ou *insuficiente*. Na categoria de *conteúdos curriculares*, o mais frequente é encontrar alunos de *interpretação* que os considerem *suficiente* e alunos de *produção e design* que os considerem *bom*, no entanto também são os alunos de *produção e design* que, em comparação com os de *interpretação*, os avaliam pior, havendo mais 8% de alunos de *produção e design* que a consideram com *mau* ou *insuficiente*.

No 2º bloco de categorias verifica-se que a categoria que os alunos das duas variantes avaliam melhor é a de *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa da escola*, o que pode significar o reconhecimento por parte dos alunos do papel importante que a ESMAE tem nesta matéria.

Uma análise às categorias melhor avaliadas e ao diferencial entre a 1ª e a 2ª respostas mais frequentes permite afirmar que os alunos da variante de *interpretação* consideram que a *vertente prática do curso* e o *convívio com os colegas* como duas das mais-valias do curso, e que os alunos de *produção e design* colocam as relações pessoais entre alunos e professores como o factor mais positivo do curso.

### **Avaliação da ESMAE pelos alunos em função do ano**

Com o objectivo de perceber se os resultados variam em função do ano de frequência, seguem-se algumas considerações sobre os gráficos 33, 34 e 35 que sintetizam as avaliações efectuadas pelos alunos do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano.

A primeira impressão que se retira da análise dos 3 gráficos é que são consideravelmente diferentes.

GRÁFICO 33 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 1º ano

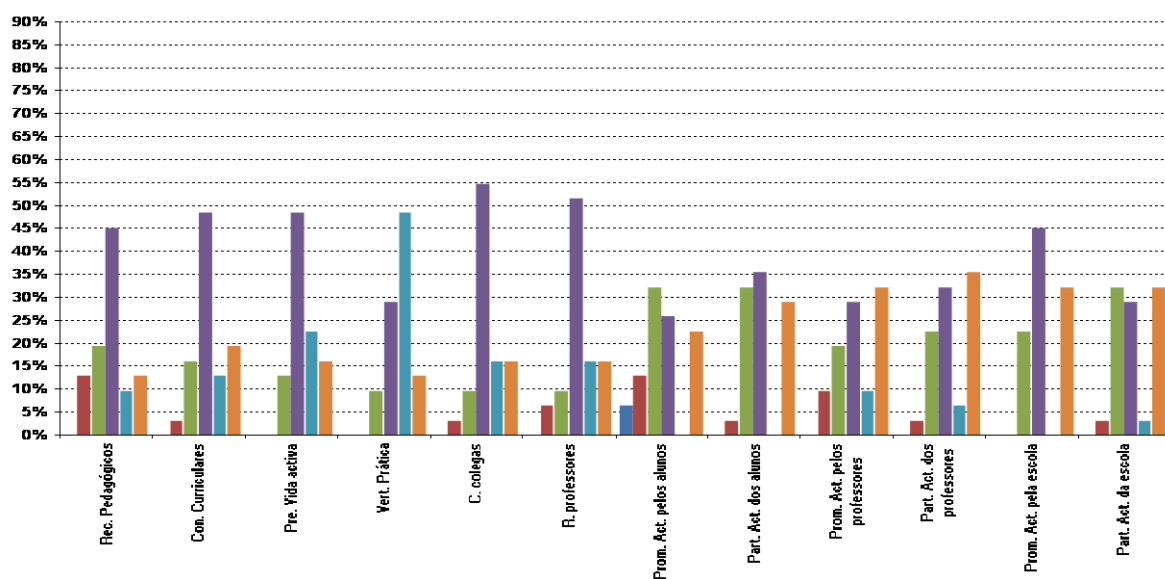


GRÁFICO 34 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 2º ano

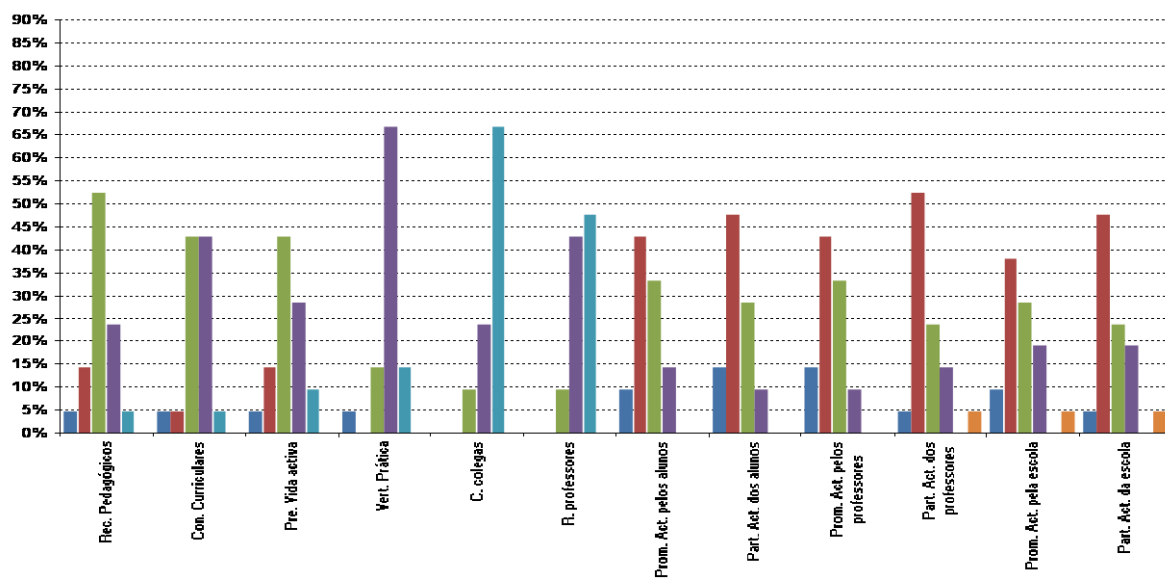
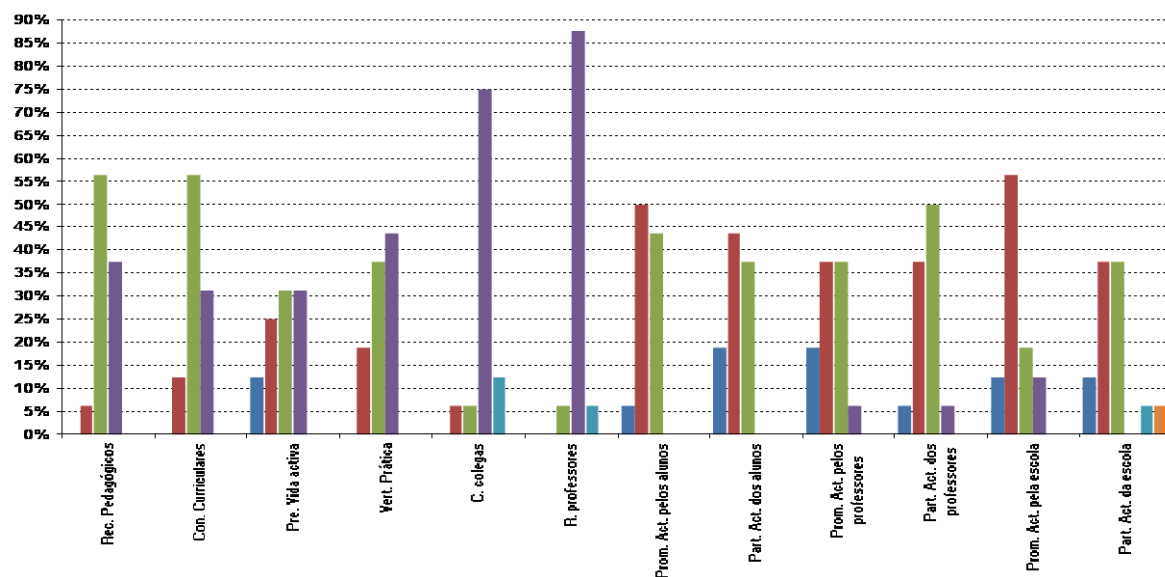


GRÁFICO 35 – Avaliação global do estabelecimento pelos alunos do 3º ano



Nos 3 gráficos, tal como no gráfico 30, verifica-se que as tendências de resposta às 6 primeiras categorias são muito diferentes das tendências de resposta às últimas 6.

Repara-se também que, regra geral, a avaliação também vai piorando ao longo dos 3 anos de formação e que a concentração de respostas em algumas subcategorias vai sendo cada vez frequente à medida que o curso avança – no 1º ano só numa categoria é que as respostas se dividem unicamente por 3 subcategorias, no 2º esse número aumenta para 2 e no 3º ano já são 6 as categorias em que as respostas se concentram em 3 subcategorias.

De salientar ainda que o número de alunos que *não responde* só é realmente significativo no 1º ano. Sobre este aspecto, é importante relembrar que aquando da realização dos questionários os alunos tinham entrado para a ESMAE apenas há um mês. Assim, a ausência de resposta de um número significativo de alunos pode, mais uma vez, ser um sinal de que alguns alunos optaram por só avaliar as categorias sobre as quais já tinham uma opinião fundamentada e tal facto poderá dar uma outra consistência aos resultados desses alunos ao longo do estudo.

Se as respostas dadas pelos alunos do 1º ano fossem consideradas como o primeiro impacto que eles tiveram da escola, uma vez que ainda tinham poucos elementos para as fundamentar, então, depois da análise do gráfico 33, poder-se-ia afirmar que o 1º impacto que os alunos têm quando ingressam na ESMAE é muito positivo. Em 7 categorias a resposta mais frequente é *bom*, sendo que em 6 delas a 2ª resposta mais frequente fica, pelo menos, a 19% de distância. Nas outras categorias, em 3 a resposta mais frequente é *não responde*, há uma cuja resposta mais frequente é *suficiente* e outra que é *excelente*.

Sobre as avaliações positivas, refira-se que 77% dos alunos do 1º ano avalia com *bom* ou *excelente* as categorias *preparação para a vida activa* e *vertente prática*, o que pode denotar um elevado grau de expectativas relativamente ao curso por parte da população aquando da entrada na escola. O *convívio com os colegas* e a *relação com os professores* são também duas categorias que a população do 1º ano avalia muito positivamente, com as subcategorias *bom* ou *excelente* a atingirem valores próximos dos 70%. As avaliações negativas não são muito frequentes, mas estão presentes em 9 categorias, sendo que numa delas atinge os 19%. A única classificação de *mau* aparece na categoria *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos alunos*.

Do 1º bloco de 6 categorias, saliente-se ainda que a categoria de *recursos pedagógicos* é a que é pior avaliada, no entanto há 55% dos alunos que a consideram com *bom* ou *excelente*. No 2º bloco, a categoria que é melhor avaliada pelos alunos é a de *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino*, o que acaba por ser natural nesta altura da formação uma vez que o facto de a escola ter uma sala de espectáculos com programação regular poder contribuir para que os alunos tenham a sensação da existência de uma boa dinâmica de actividades extracurriculares.

O gráfico 34 mostra que a avaliação que os alunos do 2º ano fazem da ESMAE é substancialmente diferente da dos alunos do 1º ano. Ou seja, depois do impacto muito positivo, mas pouco fundamentado, vem a realidade de um ano de frequência da escola e as naturais críticas que isso pode provocar.

Das 12 categorias, há 3 que se salientam muito pela positiva para a população do 2º ano. A *vertente prática* é considerada por 80% da população com *bom* ou *excelente* e o *convívio com os colegas* e a *relação com os professores* atingem, nas mesmas subcategorias, os 90%. No campo oposto da avaliação, estão 5 das 6 categorias do 2º bloco que são avaliadas com *mau* ou *insuficiente* por mais de 50% dos alunos. Sendo que no caso da 6ª categoria deste conjunto, a de *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino*, esse valor fica só a 2% da maioria.

Se, por um lado, a ausência de respostas nos alunos do 2º ano é praticamente residual, por outro a avaliação com *mau* é utilizada em 10 categorias, atingindo um dos seus valores máximos na de *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos professores*.

Na categoria *conteúdos curriculares* observa-se um fenómeno interessante. As subcategorias limite de *mau*, *insuficiente* e *excelente*, concentram cada uma delas exactamente o mesmo número de alunos, cada uma tem uma frequência de 5%, e nas subcategorias de *suficiente* e *bom* o mesmo fenómeno repete-se só que desta vez com 43% dos alunos.

Em termos globais, a avaliação dos alunos do 2º ano da ESMAE pode ser resumida da seguinte forma: 29% consideram-na *suficiente*, 26% *bom*, 25% *insuficiente*, 12% *excelente*, 6% com *mau*. Refira-se ainda que só 1% dos alunos é que *não responde*.

No 3º ano, a avaliação dos alunos assume características interessantes e até inesperadas. Em média, 35% dos alunos do 3º ano avaliam a escola com *suficiente*, 28% com *insuficiente* e 28% com *bom*. A subcategoria *mau* é utilizada em 7 categorias e em termos globais há 7% de alunos que avaliam com *mau* a ESMAE. A subcategoria *excelente* só aparece em 3 categorias e atinge um valor global médio de 2%.

As relações entre alunos e professores são, sem dúvida, os pontos fortes que os alunos identificam na ESMAE, pois uma média de 91% da população considera *bom* ou *excelente* o *convívio com os colegas* e a *relação com os professores*. Os *recursos pedagógicos* e os *conteúdos curriculares* têm resultados muito semelhantes, registando-se apenas 7% de alunos que os avaliam de forma diferente. Refira-se que estes 7% consideram piores os *conteúdos curriculares*. Em comparação com a categoria *vertente prática*, a categoria *preparação para a vida activa* é avaliada de forma mais negativa por 19% dos alunos. A *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino* é a pior avaliada, com 69% da população a considerá-la com *mau* ou *insuficiente*.

Seguem algumas considerações sobre como o ano que frequentam se reflecte sob a forma como os alunos da ESMAE a avaliam.

Em primeiro lugar, como já foi referido, à medida que os anos vão passando o grau de satisfação face ao estabelecimento de ensino vai diminuindo. A título de exemplo refira-se que as subcategorias *mau* e *insuficiente* sobem, respectivamente, 6% e 23% do 1º para o 3º ano e que no 1º ano a subcategoria mais frequente é a *bom* com 40% dos alunos, mas no 3º ano a *suficiente* é a mais frequente com 35% dos alunos.

Um olhar atento sobre algumas das categorias permite detectar a evolução, mais ou menos linear, que os alunos vão sofrendo ao longo do curso e que se reflecte nas mudanças de opinião que podem ser provocadas pela aquisição de conhecimentos que o próprio curso lhes fornece.

Analisando os dados globais dos alunos do 1º ano e do 3º ano, verifica-se que o balanço final revela que há 10% de alunos finalistas que avaliam pior a categoria *recursos pedagógicos*.

55% dos alunos do 1º ano avaliam-na com *bom* ou *excelente*, no 2º ano esse número baixa para os 29% e no 3º ano há 38% dos alunos que os consideram com *bom*. É de salientar que ao longo da formação também se verifica uma redução nas subcategorias *mau* ou *insuficiente*, no 3º ano só há 6% dos alunos que avaliam desta forma os *recursos pedagógicos* quando no 1º ano esse número é de 13% e no 2º ano é de 19%. Outro aspecto a referir é que os alunos do 2º ano são os mais críticos dos *recursos pedagógicos*, havendo 8% de alunos que avaliam de forma mais negativa esta categoria comparativamente com os alunos do 3º ano. Conjugados todos estes dados, é óbvio que a subcategoria *suficiente* tinha que ser a única que vai aumentando em linha em função dos anos. Assim, no 1º ano a *suficiente* representa 19% dos alunos, no 2º ano 52% e no 3º ano 55%.

A evolução das opiniões dos alunos face à categoria *preparação para a vida activa* não segue exactamente o mesmo caminho.

No início do curso 71% da população avaliam com *bom* ou *excelente* a *preparação para a vida activa* que a ESMAE lhes proporciona. No 2º ano esse valor baixa de forma abrupta para 38% dos alunos e, no 3º ano, a descida continua até atingir os 31%. Paralelamente a esta descida, verifica-se uma subida, também abrupta das subcategorias *mau* e *insuficiente* que no 1º ano são inexistentes, no segundo ano atingem os 19% e no 3º ano chegam aos 38% de alunos. Se as quatro subcategorias anteriores têm evoluções lineares, na *suficiente* verifica-se que apesar do diferencial entre o 1º ano e o 2º ano ser na ordem dos 30%, no 3º ano só há mais 18% de alunos que no 1º ano a escolhe-la.

Nas categorias *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos professores* e *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino*

verifica-se que nos dos primeiros anos os alunos avaliam pior a prestação dos professores que a prestação da escola, no entanto no 3º ano a ordem inverte-se e é a escola que é pior avaliada. A evolução é clara, 10% dos alunos do 1º ano avaliam negativamente os professores e a subcategoria mais baixa na escola é o *suficiente*, no 3º há 57% dos alunos que dão nota negativa aos professores e 69% da população considera *mau* ou *insuficiente* a *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino*.

A última das categorias a merecer algum destaque é a *vertente prática*, só para realçar que apesar de no 1º ano do curso haver 77% da população que a consideram com *bom* ou *excelente*, e de no 2º ano essa opinião ser reforçada por 81% da população, a verdade é que no final do curso só 44% dos alunos é que a avaliam com *bom*.

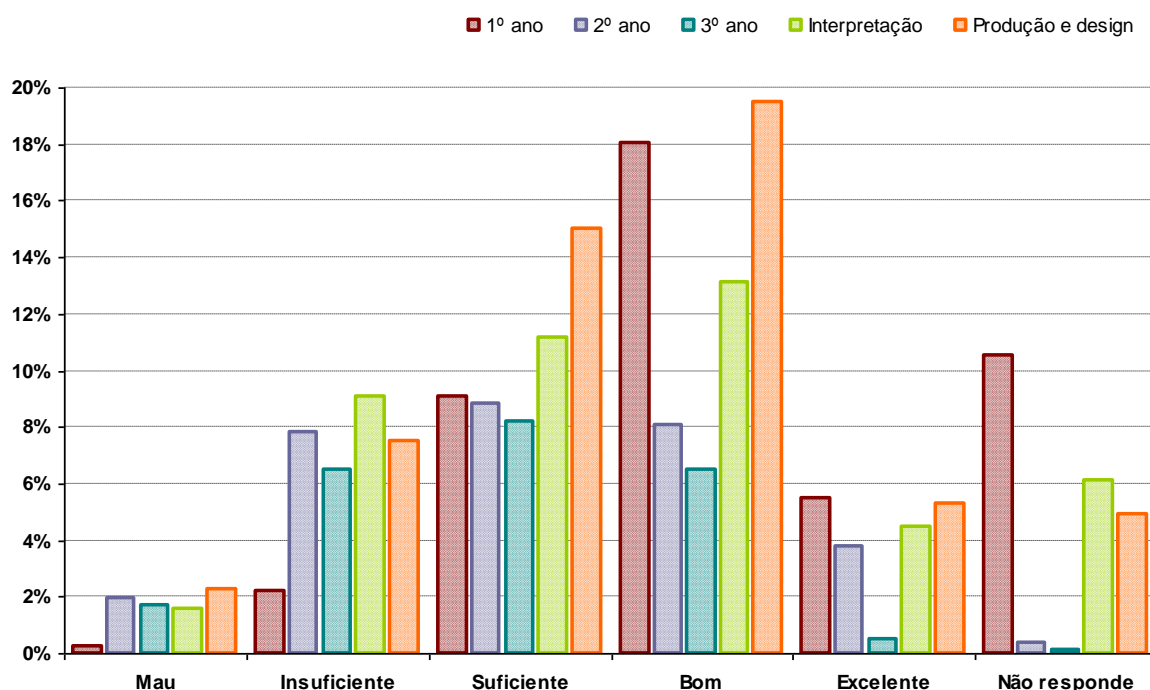
Esta breve análise mais detalhada entre os resultados de algumas categorias permitiu confirmar que, genericamente, o grau de satisfação dos alunos da ESMAE face ao estabelecimento de ensino sofre alterações, algumas muito significativas, ao longo do curso.

A terminar a análise desta questão, segue-se o gráfico 36 que sintetiza os resultados globais por subcategoria ao longo da formação e por variante do curso.

O gráfico é de leitura fácil e permite concluir que o mais frequente é encontrarmos alunos do 1º ano da variante de *produção e design* que avaliem a ESMAE com *bom* e alunos do 2º ano e do 3º ano da variante de *interpretação* que a avaliem com *suficiente*.

Outro aspecto que se salienta no gráfico é que a ausência de resposta só é significativa nos alunos do 1º ano e é mais frequente nos alunos de *interpretação*.

GRÁFICO 36 – Percentagem de cada uma das subcategorias na avaliação global do estabelecimento





## O papel da ESMAE no desenvolvimento de práticas culturais

Relembra-se que, nesta secção do questionário, depois da questão sobre a avaliação em função do grau de satisfação, foram colocadas mais 4 questões aos alunos, 3 das quais com o objectivo de perceber qual o papel que eles atribuem à escola na sensibilização e desenvolvimento das suas práticas culturais enquanto público de cultura.

Na primeira destas perguntas pedia-se aos alunos para indicarem a actividade promovida pela ESMAE que eles considerassem como a mais importante para o desenvolvimento das suas práticas culturais.

O primeiro aspecto que é importante realçar é que 65% da população não conseguiu nomear nenhuma actividade. Dos alunos que responderam, a maioria indicou a programação do *Teatro Helena Sá e Costa*, sendo que em muitos casos são referidos especificamente os *Ciclos de Cinema*, e um número significativo de alunos escolheu a actividade curricular *produções*.

A análise geral dos resultados desta pergunta por variante e por ano de formação revela algumas diferenças relativamente à tendência geral.

Apesar da ausência de resposta ser maioritária e uma constante em todos os subgrupos da ESMAE, e da categoria programação do *Teatro Helena Sá e Costa* ser a resposta mais frequente de entre a minoria dos alunos que respondeu, já a segunda resposta mais frequente e a sua relação com as outras respostas contém oscilações dignas de registo em função da variante e do ano de frequência.

No caso dos alunos de *interpretação* a opção é clara para 58% dos alunos que responderam e a 2ª categoria mais frequente, *produções*, está a 17% de distância. Para os alunos de *produção e design* a escolha não é tão simples, pois a categoria *produções* tem exactamente a mesma frequência da *Teatro Helena Sá e Costa* e a 3ª mais frequente fica só a 3% de distância.

Em função do ano de frequência, é clara a diferença de importância que a categoria *produções* vai tendo ao longo da formação. No 1º ano esta categoria é a última das opções dos alunos com cerca de 3% das respostas. No 2º ano as *produções* são de tal forma importantes para os alunos que 50% escolhe esta opção, sendo que os outros 50% indicam a opção *Teatro Helena Sá e Costa*. No último ano do curso, os alunos concentram as suas respostas em 3 categorias, sendo que a categoria *produções* é a 2ª mais frequente e está somente a 3% da categoria mais frequente.

A análise dos gráficos 37, 38 e 39 permite afirmar que os alunos do 2º ano da variante de *produção e design* foram os que menos responderam à pergunta colocada e que os do 2º ano foram os que responderam de forma mais homogénea.

GRÁFICO 37 – Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais dos alunos

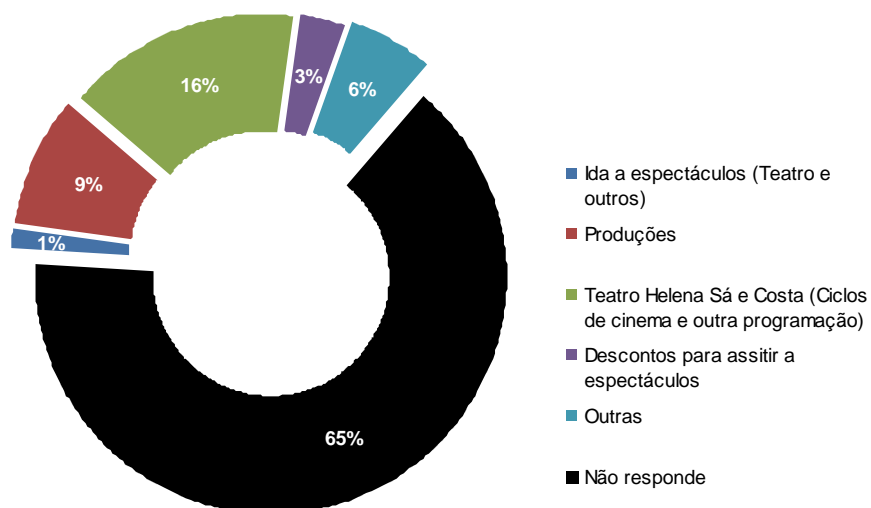


GRÁFICO 38 – Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais (por variante)

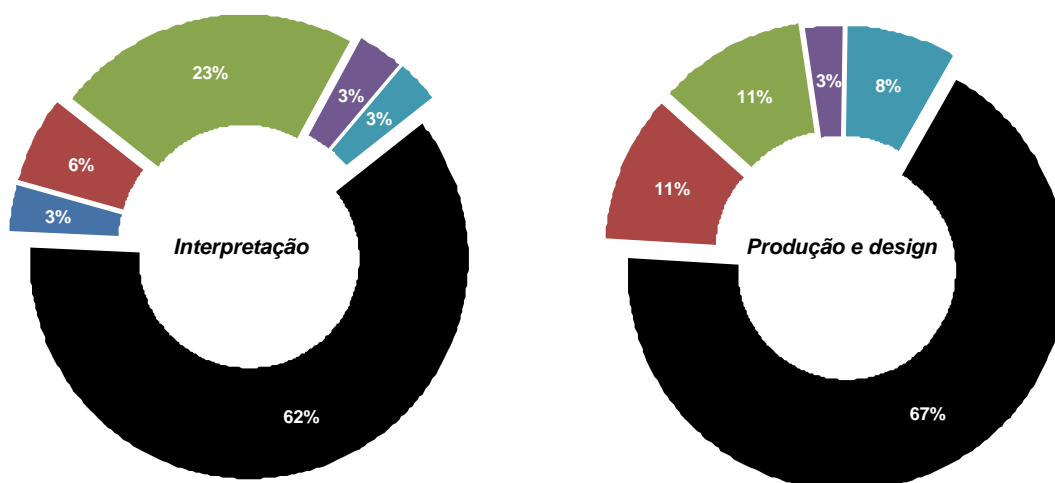
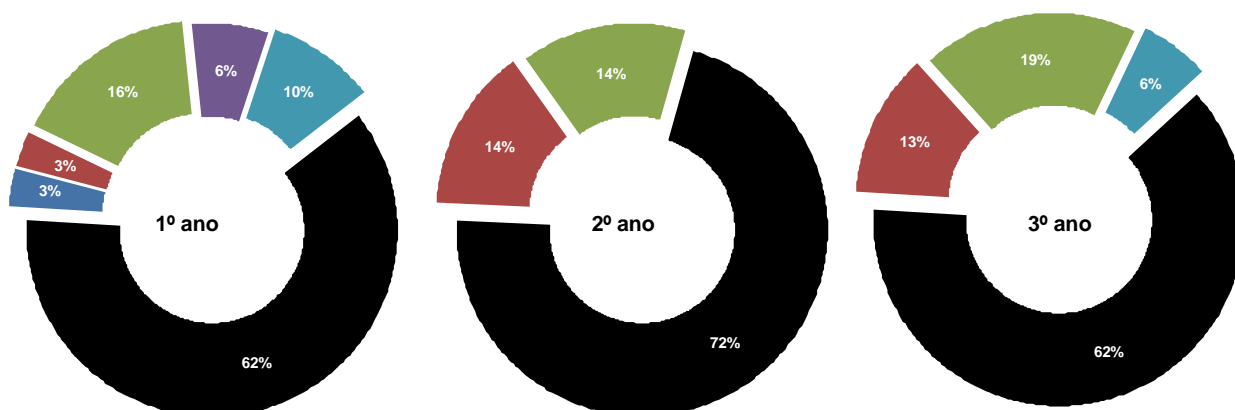
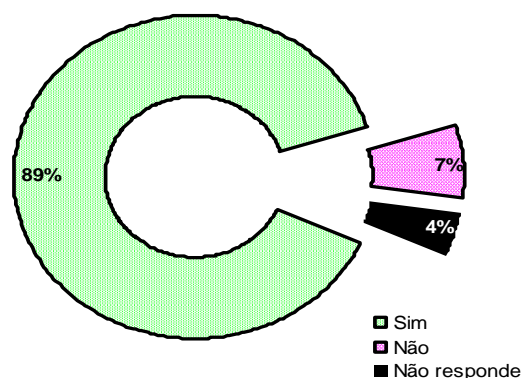


GRÁFICO 39 – Actividade mais importantes para o desenvolvimento das práticas culturais (por ano)



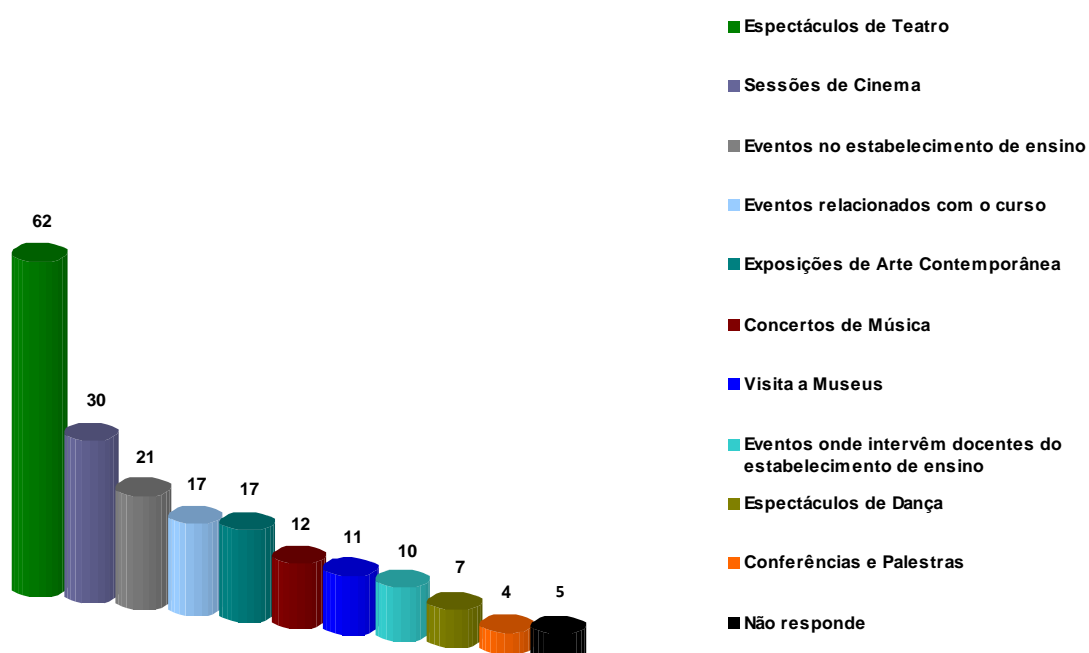
Apesar da maioria da população não ter conseguido indicar a actividade promovida pela ESMAE mais importante para o desenvolvimento das suas práticas culturais, isso não os impediu de afirmar massivamente que se sentem impulsionados pelos docentes do estabelecimento de ensino para participar, enquanto público, na vida cultural da cidade/região.

GRÁFICO 40 – Alunos que se sentem impulsionados a participar na vida cultural da cidade/região



Na penúltima questão desta secção, era pedido aos alunos que indicassem os três tipos de eventos culturais que mais frequentemente são incluídos nas propostas apresentadas pelos docentes da ESMAE. O facto da pergunta conter um conjunto de 12 opções de resposta pode ter sido um dos motivos que fez com que só uma pequena minoria da população optasse pela categoria *sem opinião/não responde*.

GRÁFICO 41 – Eventos mencionados pelos alunos como os mais frequentemente propostos pelos docentes



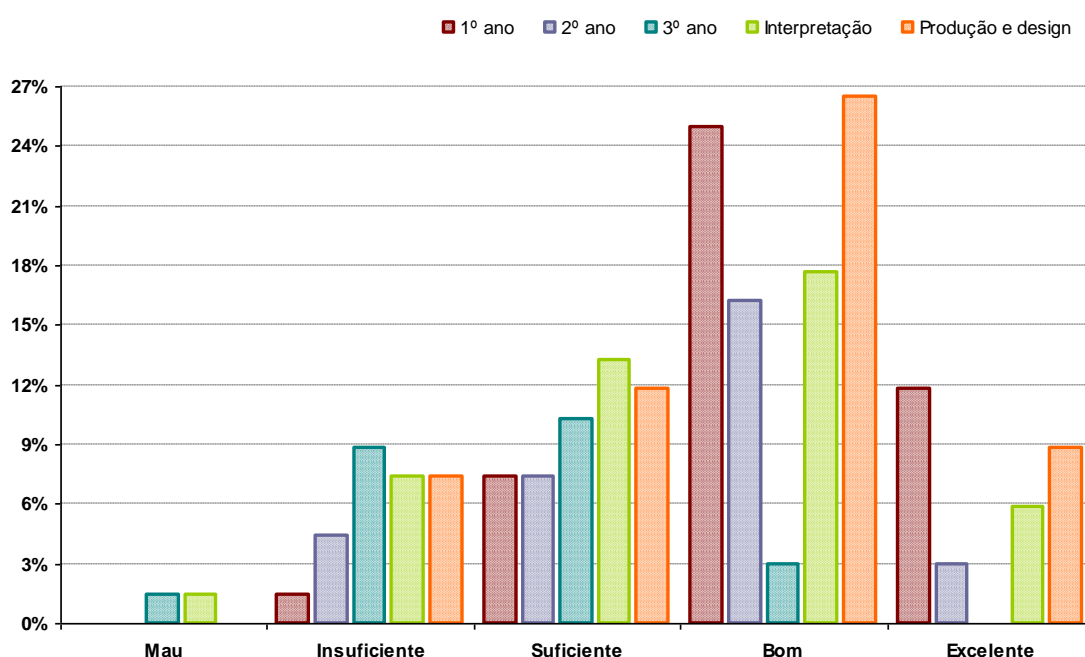
Sobre o tipo de eventos propostos pelos docentes da ESMAE, as três categorias mais mencionadas, numa das três subcategorias possíveis, foram a de *espectáculos de teatro* por 32% dos alunos, a de *sessões de cinema* por 16% e a de *eventos no estabelecimento de ensino* por 11% dos alunos. Realce-se ainda que de entre as categorias menos mencionadas se encontram eventos como *concertos de música* e *espectáculos de dança*, com 6% e 4% das opções dos alunos que responderam.

A pouca frequência de propostas de *concertos de música* e de *espectáculos de dança* é tanto mais importante e relevante, se se pensar que a ESMAE é uma escola onde, para além do curso superior de teatro, é ministrado o curso superior de música, nas suas várias variantes, e está em estudo a implementação de um curso superior de dança, para o qual até já existe há vários anos um edifício que aguarda obras de adaptação.

Um breve olhar sobre os resultados em função da variante e do ano de frequência revela que as três categorias que globalmente foram mais mencionadas não ocupam sempre as mesmas posições. Assim, no 2º ano a categoria que mais frequentemente aparece no 2º lugar é a de *eventos directamente relacionados com o curso*, passando as *sessões de cinema* a figurar em 3º lugar, e no 3º ano e na variante de *produção e design* as *sessões de cinema* ocupam ao mesmo tempo o 2º e o 3º lugares.

Na última pergunta da secção do questionário que se destinava a diagnosticar o funcionamento do estabelecimento de ensino, pedia-se aos alunos que avaliassem a forma como a ESMAE os motiva para que no futuro, enquanto artistas, desenvolvam actividades que contribuam para a criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura.

GRÁFICO 42 – Avaliação de como a escola motiva os futuros artistas para a criação de públicos



O primeiro aspecto a salientar nesta questão é que todos os alunos optaram por responder e que a maioria considera o trabalho da ESMAE neste aspecto como *bom* ou *excelente*.

Uma análise mais pormenorizada às respostas permite verificar que à medida que os anos vão passando, a avaliação dos alunos em relação a este item vai piorando. Os 3% de respostas *mau* ou *insuficiente* e os 81% de *bom* ou *excelente* dos alunos do 1º ano transformam-se, respectivamente, em 44% e 13% de respostas dos alunos do 3º ano. Refira-se também que os alunos de *interpretação* são os que pior avaliam a ESMAE, sendo os únicos a utilizar a subcategoria *mau*.

## Práticas culturais dos alunos da ESMAE

A última secção do questionário era composta por 6 perguntas e tinha como objectivo diagnosticar as práticas culturais dos alunos da ESMAE.

As primeiras questões estavam relacionadas com actividades individuais que podem não implicar uma deslocação a um recinto cultural específico. Depois abordavam-se as práticas culturais de saída. E por último fazia-se a ligação entre as práticas culturais, a educação artística e a prática artística amadora.

Sobre os hábitos de consumo de televisão, os resultados revelaram que a maioria da população da ESMAE normalmente vê televisão diariamente, que a maioria dos alunos vê *menos de uma hora por dia* e que um quarto dos alunos afirma que *normalmente não vê*.

O gráfico 43 mostra que as diferenças de consumo em função do ano de frequência não seguem uma linha evolutiva contínua. Apesar de no 2º ano, 9% dos alunos reduzirem o seu consumo de televisão, isso não é sinónimo de que não haja um aumento de consumo ao longo da formação. Refira-se que o confronto dos resultados entre os alunos do 1º ano e os alunos do 3º ano permite concluir que os alunos finalistas vêm, em média, mais 130 minutos de televisão por semana que os alunos do 1º ano.

Em termos globais, os rapazes e os alunos de *produção e design* são os que mais consomem televisão. Apesar de na categoria *normalmente não vê* só haver mais 3% de raparigas do que rapazes e mais 2% de alunos de *produção e design* do que de *interpretação*, na categoria de *mais de três horas por dia* há mais 14% de rapazes e 5% de alunos de *produção e design*.

No que concerne aos resultados do consumo de Internet, 50% dos alunos acede *menos de uma hora por dia* à Internet, 41% acede *entre uma e três horas por dia* e o número de alunos que *normalmente não acede* é praticamente residual. Refira-se ainda que o número de alunos que acede *menos de uma hora por semana* ou *mais de três horas por dia* é muito semelhante e representa, em média, 3,5% dos alunos.

GRÁFICO 43 – Com que frequência vê televisão?

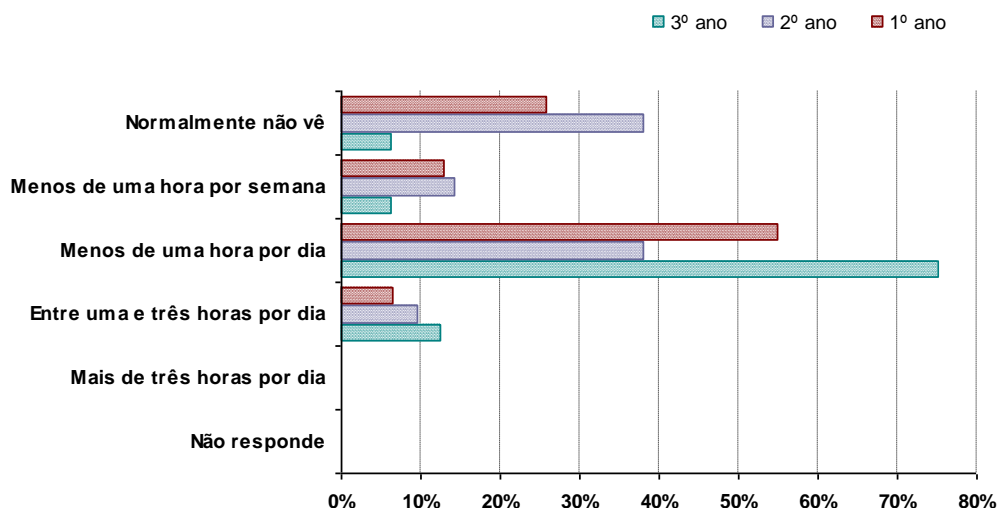


GRÁFICO 44 – Com que frequência acede à Internet?

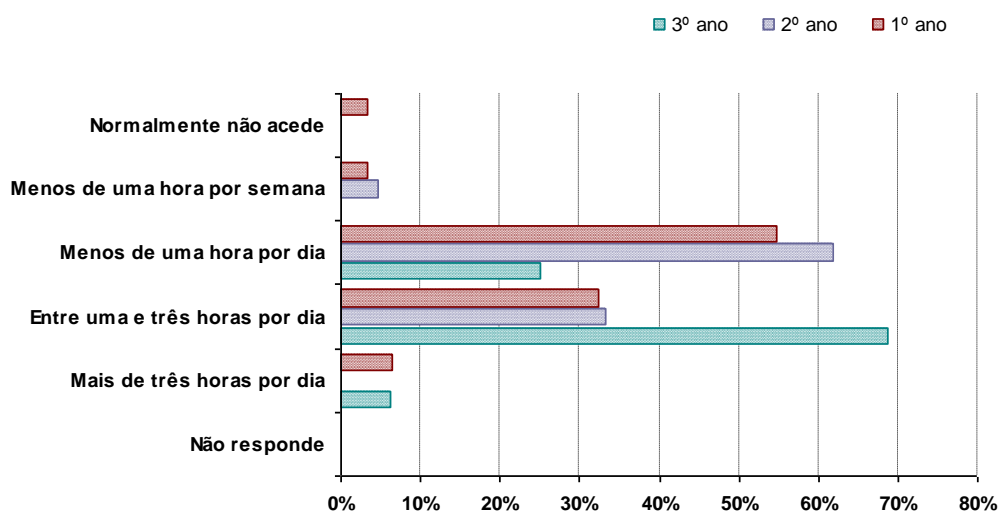
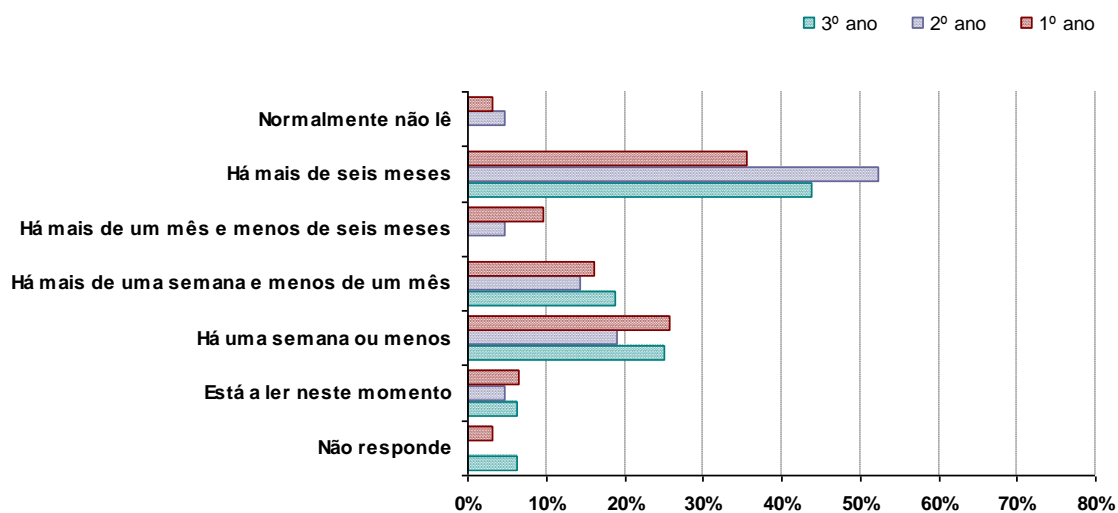


GRÁFICO 45 – Há quanto tempo leu o último livro não relacionado com o seu curso?



A evolução do consumo de Internet ao longo da formação segue em linha ascendente contínua e não regular.

Do 1º para o 2º ano há um aumento no consumo em 7% dos alunos e do 2º para o 3º ano esse aumento atinge 42% dos alunos. O aumento de consumo é significativo e, em média, cada aluno do 1º ano consome 9,6 horas de Internet por semana enquanto que cada aluno do 3º ano consome 12,7 horas. Como curiosidade, refira-se que a percentagem de alunos que assinala a categoria *mais de três horas por dia* é exactamente igual no 1º ano e no 3º ano, assim, se este tivesse sido um estudo longitudinal poder-se-ia afirmar que apesar de no 2º ano este grupo de alunos ter tentado diminuir o seu consumo, no 3º ano recuperou hábitos antigos e exagerados de consumo de Internet.

Também nesta prática cultural os rapazes são os que mais consomem. Os resultados mostram que as raparigas estão em maioria na categoria *menos de uma hora por dia* e que são as únicas a assinalar as categorias *normalmente não acede* e *menos de uma hora por semana*, por isso não se estranha que os resultados globais indiquem que haja 13% dos rapazes com consumos superiores de Internet que os das raparigas.

Se em função do género a supremacia masculina não levanta quaisquer tipos de questões, já a análise do consumo em função da variante do curso provoca alguma estranheza e por isso merece algumas considerações especiais.

Em termos globais há 7% de alunos de *interpretação* com consumos superiores de Internet. De realçar que estes 7% de alunos têm um consumo médio de *menos de uma hora por dia*. É importante sublinhar que esta situação só é possível porque 61% dos alunos de *interpretação* acede *menos de uma hora por dia* e porque 8% dos alunos de *produção e design* afirma que *normalmente não acede* ou que acede *menos de uma hora por semana*. Se tal não acontecesse os 51% de alunos de *produção e design* que reconhecem que acedem à Internet nas categorias *mais de uma hora e menos de três horas por dia* e *mais de três horas por dia* eram mais que suficientes para os confirmar como os que mais têm esta prática cultural. Tanto mais que, em média, os alunos de *produção e design* acedem à Internet mais 160 minutos por semana que os alunos de *interpretação*.

Os hábitos de leitura dos alunos era o que se pretendia aferir na última questão relacionada com actividades individuais que podem não implicar uma deslocação a um recinto cultural específico.

A primeira consideração que é importante fazer é que enquanto que nas duas questões anteriores não houve alunos a não responder, na pergunta cujos resultados estão a ser agora analisados há 3% de alunos que escolhem a categoria *não responde*. O número não é muito significativo, mas esta ausência de resposta pode, como já foi referido noutras situações, ter algum significado importante.

Significativo e preocupante é a quantidade de alunos que *normalmente não lê* livros não relacionados com o curso ou o último que leu foi *há mais de seis meses* – 46% dos alunos deste curso superior de teatro não tem hábitos regulares de leitura. Dos restantes alunos, 6% leram o último livro *há mais de um mês e menos de seis meses*, 16% *há mais de uma semana e menos de um mês*, 24% *há uma semana ou menos* e só 6% é que escolheram a categoria *está a ler neste momento*.

A evolução dos hábitos de leitura ao longo da formação também é digna de registo. Apesar do panorama geral indicar que a leitura não faz parte dos hábitos culturais de muitos dos alunos, há que salientar que no último ano do curso não existe nenhum aluno que *normalmente não lê*. No entanto não deixa de ser interessante que são exactamente os alunos finalistas que mais frequentemente optam por não responder e que, no 3º ano, o valor da categoria *não responde* é exactamente igual ao somatório dos valores das categorias *normalmente não lê* e *não responde* no 1º ano. Nas outras categorias, a evolução desta prática cultural mostra que, por incrível que pareça, há 8 % de alunos do 1º ano que lêem mais que os alunos finalistas.

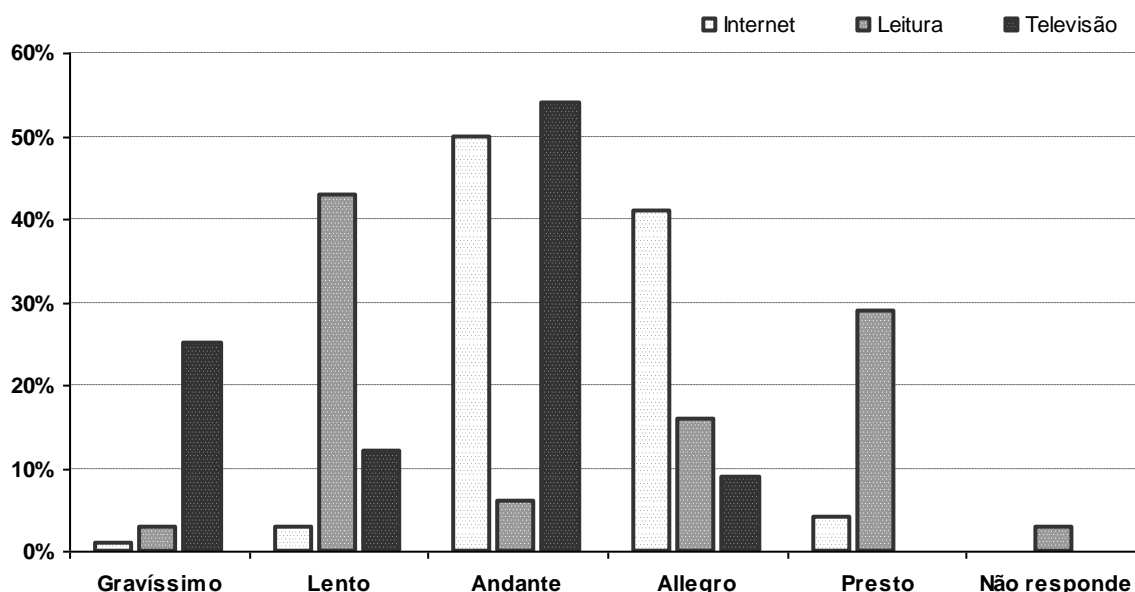
As diferenças dos hábitos de leitura em função do género revelam que são os rapazes que mais frequentemente usam a categoria *normalmente não lê*, mas são as raparigas que mais vezes escolhem a categoria *não responde*. Na categoria *há mais de seis meses* o equilíbrio entre géneros é muito grande, havendo uma ligeira preponderância de raparigas, no entanto a diferença de valores é só de 2%, para uma média de 42% de alunos com este tipo de frequência de leitura. As categorias *há mais de um mês e menos de seis meses* e *está a ler neste momento* têm exactamente os mesmos valores de representatividade – 2% do género feminino e 14% do género masculino. Nas outras duas categorias as raparigas estão em maior número, sendo que há mais 21% de raparigas do que rapazes que acabaram de ler o último livro *há uma semana ou menos*. O balanço geral releva que há 5% de rapazes que lêem menos que as raparigas.

Uma análise em função da variante do curso mostra de forma inequívoca que os alunos de *produção e design* lêem mais que os de *interpretação*. As categorias *normalmente não lê* e *não responde* têm exactamente o mesmo valor nas duas variantes, nas categorias *está a ler neste momento* e *há uma semana ou menos* há mais 12% de alunos de *produção e design* do que de *interpretação* e nas outras 4 categorias que correspondem a hábitos de leitura menos frequentes os alunos de *interpretação* ultrapassam em 10% os alunos de *produção e design*.

A terminar esta breve análise dos dados referentes aos consumos de Internet, leitura e televisão dos alunos, segue-se um gráfico comparativo entre as três práticas culturais.



GRÁFICO 46 – Análise comparativa dos consumos de Internet, Leitura e Televisão



De realçar que, convocando novamente a analogia musical utilizada anteriormente, o *Gravíssimo* corresponde à categoria *normalmente não*, o *Lento* à de *menos de uma hora por semana* no caso da Internet e da televisão e à de *há mais de seis meses* no caso da leitura, o *Andante* à de *menos de uma hora por dia* e à de *há mais de um mês e menos de seis meses*, o *Allegro* à de *entre uma e três horas por dia* e à de *há mais de uma semana e menos de um mês* e o *Presto* à categoria *mais de três horas por dia* no caso da Internet e da televisão e às categorias *há uma semana ou menos* e *está a ler neste momento* no caso da leitura.

Usando a analogia musical, pode afirmar-se que o mais frequente é encontrar-se alunos da ESMAE com hábitos *Andante* de consumo de Internet e televisão e hábitos *Lento* de leitura.

Outro aspecto a ter em consideração é que as diferenças de valores entre a categoria mais frequente e a 2ª mais frequente são significativas. No caso da Internet o *Allegro* está a 9%, na televisão o *Gravíssimo* está a 29% e na leitura o *Presto* fica a 14%. É de realçar ainda que, relativamente ao consumo de Internet, 91% da população ou tem hábitos tipo *Andante* ou *Allegro* e que o número de alunos com *Gravíssimo* consumo de televisão é praticamente residual em comparação com o número de alunos com *Gravíssimo* consumo de Internet ou hábitos de leitura.

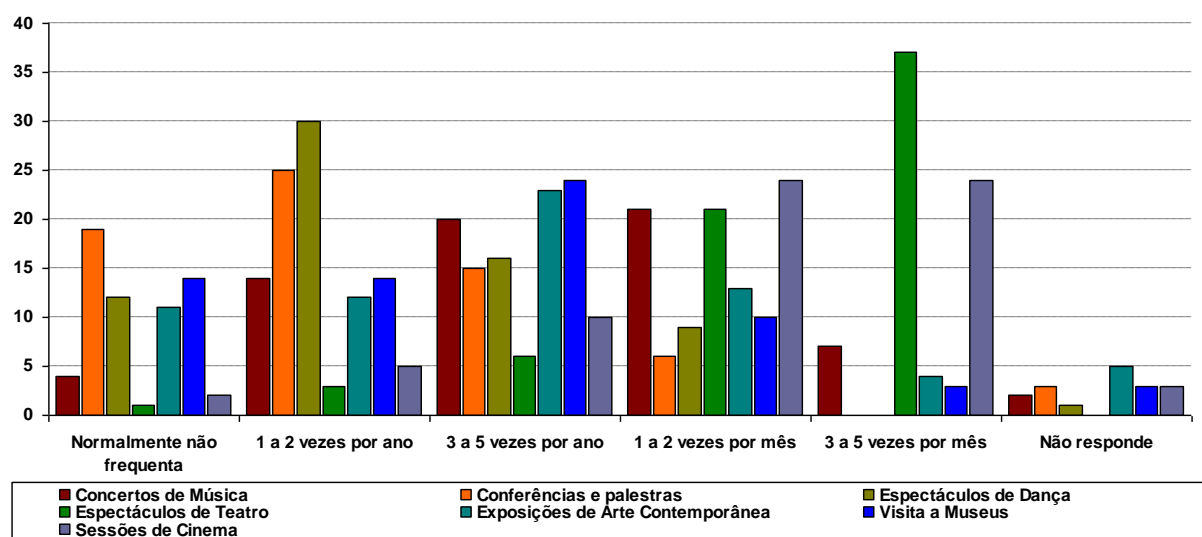
### Práticas culturais de saída dos alunos da ESMAE

Depois de analisadas as práticas culturais que podem ser individuais e que podem não implicar uma deslocação a um recinto cultural, segue-se a análise das práticas culturais de saída.

Relembra-se que na listagem de práticas apresentada aos alunos, foram colocados 7 dos 10 tipos de eventos que figuravam no conjunto de opções que lhes era fornecido para indicarem os três tipos de eventos que mais frequentemente são incluídos nas propostas culturais apresentadas pelos docentes da ESMAE para as suas práticas culturais.

Na apresentação destes resultados será utilizada a terminologia adoptada para classificar os consumos de Internet, leitura e televisão, assim, no caso das práticas culturais de saída, o espectador *Gravíssimo* corresponde à subcategoria *normalmente não*, o *Lento* à de *1 a 2 vezes por ano*, o *Andante* à de *3 a 5 vezes por ano*, o *Allegro* à de *1 a 2 vezes por mês* e o *Presto* à categoria *3 a 5 vezes por mês*.

GRÁFICO 47 – Síntese das práticas culturais de saída



Tendo em consideração os dados apresentados até à altura, o facto do gráfico 47 mostrar que há algum desequilíbrio, em termos de regularidade e de diversidade, nas práticas culturais de saída dos alunos da ESMAE não provoca qualquer espanto. Estes resultados confirmam um conjunto de sinais que, ao longo do estudo, os alunos foram dando.

Os alunos com práticas culturais de tipo *Presto* não ultrapassam os 16%, no entanto este valor só é atingido porque 54% e 35% dos alunos vão *3 a 5 vezes por mês* a, respectivamente, *espectáculos de teatro* e *sessões de cinema*. Para se perceber melhor o desequilíbrio, realça-se que as outras categorias presentes nesta subcategoria representam, no seu conjunto, 20% dos alunos e que a mediana desta subcategoria é de 6%.

No outro extremo das práticas culturais encontram-se 13% de alunos de tipo *Gravíssimo*. As categorias que mais contribuem para o alheamento das saídas culturais destes alunos são as de *conferências/palestras*, *visita a museus*, *espectáculos de dança* e *exposições de arte contemporânea*.

As subcategorias *Lento* e *Allegro* representam em média cada uma 22% dos alunos. A observação do gráfico mostra de forma clara que estes dois grupos de alunos não têm práticas equilibradas. No caso dos alunos *Lento*, as *conferências/palestras* e os *espectáculos de dança* contribuem decisivamente para o aumento de frequência nesta subcategoria. Esta contribuição é tal que no que se refere aos *espectáculos de dança* o valor chega a atingir o dobro da média de alunos desta subcategoria. Nos alunos *Allegro*, a situação repete-se com outros protagonistas. As *sessões de cinema* e os *espectáculos de teatro* são, como seria de esperar, duas das três categorias que mais contribuem para que a média desta subcategoria não fosse 14% de alunos, no entanto é de sublinhar que os *concertos de música* também foram decisivos para a média final dos *Allegro* seja de 22%.

Apesar de não muito distante das subcategorias *Lento* e *Allegro*, a subcategoria *Andante* é, em média, a mais frequente nos alunos, com 24% do total das respostas. Uma análise desta subcategoria permite afirmar que, dentro do desequilíbrio geral, esta acaba por ser a mais homogénea, de tal forma que o valor mediano é exactamente igual ao valor da média.

De entre os alunos que responderam e retirando os alunos que escolheram a subcategoria *normalmente não frequenta*, os 3 tipos de eventos que são mais vistos pelos alunos da ESMAE são os *espectáculos de teatro* (99%), as *sessões de cinema* (93%) e os *concertos de música* (91%).

Tendo em consideração os resultados obtidos e as respostas mais frequentes, é possível afirmar que globalmente os alunos da ESMAE têm um comportamento *Lento* face às *conferências/palestras* e aos *espectáculos de dança*, são espectadores *Andante* de *exposições de arte contemporânea* e *visita a museus*, espectadores *Allegro* de *concertos de música* e espectadores *Presto* de *espectáculos de teatro* e *sessões de cinema*.

Segue-se uma análise em pormenor de algumas das práticas culturais de saída dos alunos. As categorias que vão ser analisadas com maior detalhe serão as de *espectáculos de teatro*, *sessões de cinema* e *espectáculos de dança*. Os motivos da escolha destas 3 categorias já foram apresentados anteriormente, por isso relembra-se só que as duas primeiras são os dois tipos de eventos mais frequentados pelos alunos e a terceira é um dos tipos de evento menos frequentados pelos alunos e um dos menos incluídos nas propostas dos professores para a participação dos alunos na vida cultural da cidade/região.

No que concerne aos *espectáculos de teatro*, os resultados mostram que são as raparigas quem assiste mais a este tipo de eventos. Sublinhe-se que na subcategoria de espectadores *Presto* a diferença entre rapazes e raparigas atinge os 20%, que 94% da população feminina assiste a, pelo menos, um *espectáculo de teatro* por mês e que todos os espectadores de tipo *Gravíssimo* são do género masculino. Refira-se no entanto que, apesar de terem consumos mais moderados, a subcategoria mais frequente nos rapazes também é a *Presto*.

Na análise em função da variante do curso, é impossível não começar por sublinhar que a maioria da população de *interpretação* é espectador de tipo *Presto*. As diferenças de consumo entre as duas variantes são muitas pois os alunos da variante de *interpretação* concentraram as suas respostas em 3 subcategorias enquanto que os de *produção e design* só não utilizaram a subcategoria *não responde*. Os resultados mostram, por exemplo, que os únicos alunos da ESMAE que têm consumos de *espectáculos de teatro Gravíssimo* ou *Lento* são os de *produção e design* e que a subcategoria mais frequente nesta variante é a *Allegro*, com 41% dos alunos.

A comparação dos resultados do consumo de *espectáculos de teatro* em função do ano de frequência revela-se também particularmente interessante.

O primeiro dado que se destaca do gráfico 48 é que à medida que a formação vai evoluindo há um aumento de algumas das subcategorias que correspondem a práticas de menor intensidade de consumo. No último ano de formação há 6% de alunos consumidores *Gravíssimo*, quando nos alunos do 1º e do 2º ano esta subcategoria não foi utilizada, e na subcategoria *Lento* há mais 3% de alunos do 3º ano em comparação com os alunos do 1º.

Como é evidente, o aumento de umas subcategorias implica forçosamente diminuições de outras, mas no caso do consumo de *espectáculos de teatro* o interessante é que as reduções ocorrem de forma muito diversa. O facto da subcategoria *Lento*, que no 1º ano representava 16% dos alunos, ter deixado de existir no 3º ano e de ter havido uma moderação do consumo *Presto* em 2% dos alunos, não provocou um aumento significativo do consumo nos alunos finalistas pois foi acompanhado das subidas já mencionadas. Assim, o balanço final de ganhos e perdas origina um saldo positivo de apenas 5% de alunos do 3º ano que assistem mais frequentemente a *espectáculos de teatro*.

A análise do gráfico 49 poderia resumir-se da seguinte forma: a influência que a ESMAE tem nos alunos no desenvolvimento de um consumo equilibrado de *sessões de cinema* é praticamente residual, pois o balanço final da diferença de consumo entre os alunos do 1º ano e os alunos do 3º ano não ultrapassa 2% dos alunos. Apesar de no 3º ano haver mais 8% de alunos *Presto*, a verdade é que também há mais 3% de alunos *Gravíssimo* e 3% de alunos *Lento*.

Em função da variante, os resultados revelam que a população de *interpretação* é mais cinéfila que os alunos de *produção e design*. Para além de estarem representados com mais 18% na subcategoria *Presto*, onde chegam aos 45%, e de terem igual representação que os alunos de *produção e design* na subcategoria *Allegro*, os alunos de *interpretação* têm valores inferiores em todas as outras subcategorias, nomeadamente na *não responde*.

Em média, os alunos de *interpretação* participam em mais 6 *sessões de cinema* por ano do que os colegas da outra variante.

GRÁFICO 48 – Consumo de espetáculos de teatro

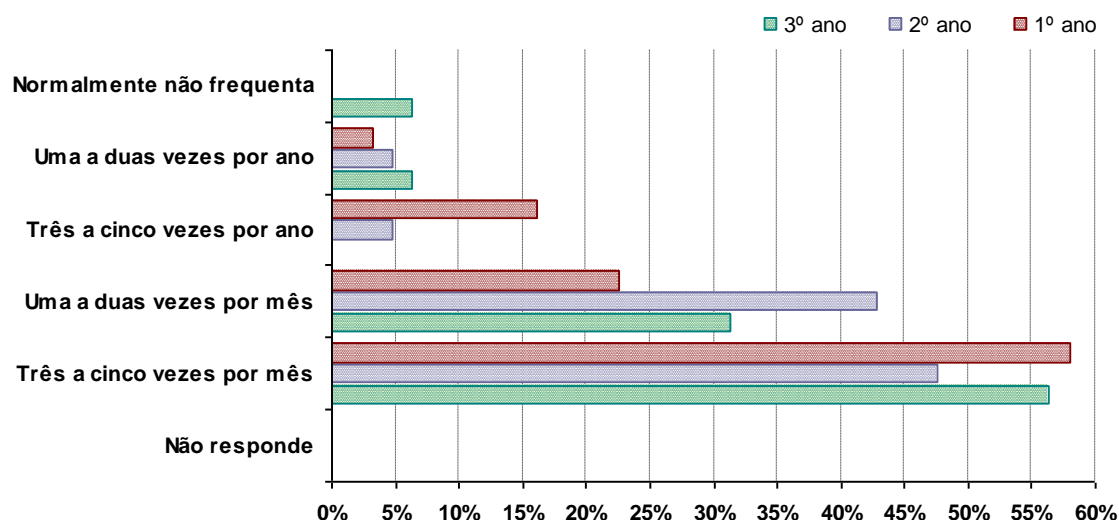


GRÁFICO 49 – Consumo de sessões de cinema

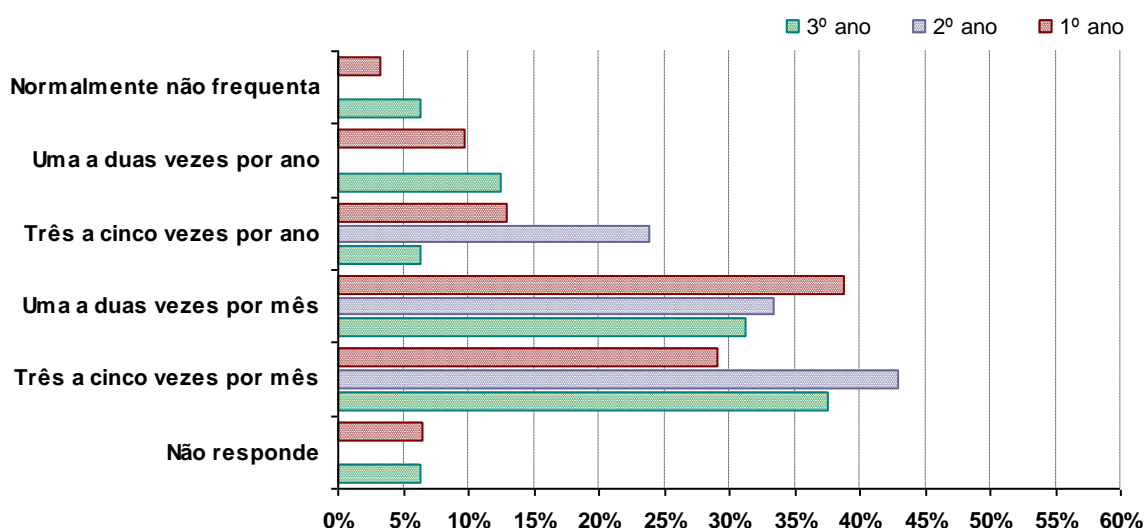
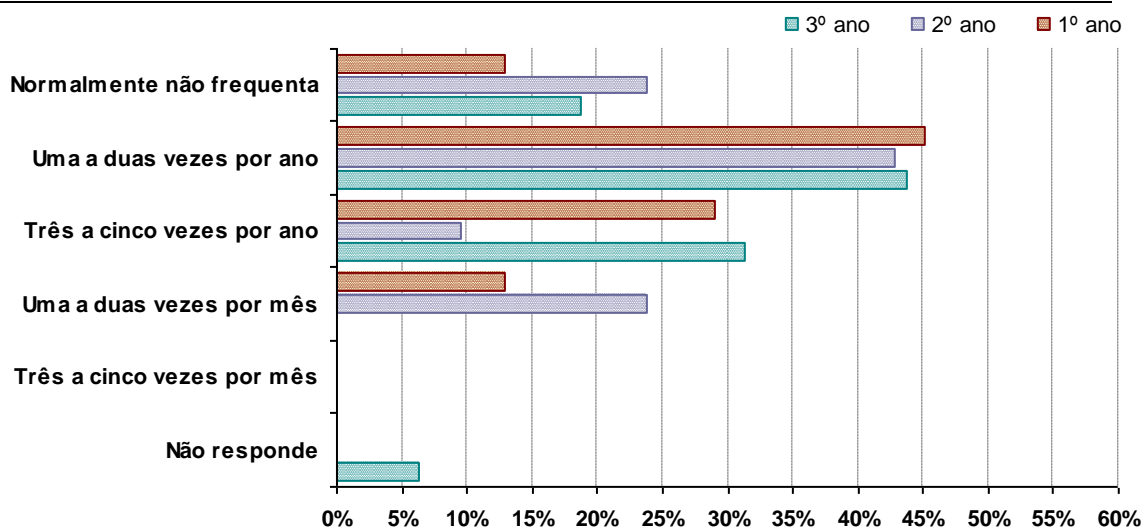


GRÁFICO 50 – Consumo de espetáculos de dança



Os resultados em função do género mostram que o mais frequente é encontrarmos alunas com hábitos *Presto* e alunos com hábitos *Allegro*. A tendência das alunas consumirem mais cinema é reforçada por os rapazes serem mais frequentes que as raparigas nas subcategorias *Gravíssimo* e *Lento*, sendo que nesta última há mais 10% de rapazes do que raparigas.

Segue-se por fim a análise da categoria *espectáculos de dança*.

Os números desta categoria, infelizmente, não deixam margem para dúvidas: os *espectáculos de dança* não são uma das prioridades das saídas culturais da população da ESMAE, nem tão pouco, pelo menos, uma prática *Andante* da maioria dos alunos. O mais frequente, representando 44% dos alunos, é encontrarmos espectadores *Lento*. Não há nenhum aluno que tenha uma prática *Presto*, há 13% de alunos *Allegro*, 24% *Andante* e 18% de alunos *Gravíssimo*.

Um olhar para os dados em função do género mostra que as raparigas assistem mais frequentemente a *espectáculos de dança*. Apesar de haver mais 1% de alunos *Allegro* que alunas, esse facto não é suficiente para, por exemplo, colmatar os 14% de rapazes que há a mais na subcategoria *Gravíssimo* e os 8% a menos que há na *Andante*. Como seria de esperar, o mais frequente é encontrar rapazes e raparigas do tipo *Lento*, sendo as raparigas as mais numerosas nesta subcategoria.

Uma comparação em termos de variante revela que os alunos de *interpretação* são os mais frequentes nas subcategorias *Allegro* e *Lento* e os alunos de *produção e design* são os mais frequentes nas *Andante* e *Gravíssimo*. O balanço final mostra que há 25% de alunos de *interpretação* que vão mais frequentemente a *espectáculos de dança* do que os outros alunos.

O gráfico 50 é tão claro que não carece de muitos comentários, pois mostra de forma inequívoca que as práticas culturais na categoria de *espectáculos de dança* dos alunos finalistas da ESMAE são consideravelmente piores que as dos alunos do 1º ano. Ou seja, se este fosse um estudo longitudinal poder-se-ia afirmar que a ESMAE tem um influência negativa nos seus alunos no que concerne ao consumo *espectáculos de dança*.

## **Educação Artística e Práticas Artísticas Amadoras dos alunos**

Percebidas as práticas culturais dos alunos da ESMAE, seguem-se os resultados sobre as suas experiências anteriores no âmbito da educação artística e as suas práticas artísticas amadoras na actualidade.

O gráfico 51 revela que a maioria da população da ESMAE teve, ao longo do seu percurso escolar, por sua iniciativa ou dos seus encarregados de educação, acções extracurriculares no âmbito da Educação Artística.

As actividades no âmbito das *artes performativas* foram claramente as mais frequentes.

Em função do género, o número de raparigas que tiveram formação artística ao longo da vida é inferior em 4% relativamente ao número de rapazes, no entanto não deixa de poder ser relevante o facto de o número de rapazes que não respondeu à pergunta ser superior em 16%. A área das *artes performativas* é indicada por 46% das raparigas e 36% dos rapazes. Salienta-se ainda que na área das *artes plásticas/visuais* há mais 14% de rapazes do que raparigas e que quando as *artes performativas* estão associadas às *artes plásticas/visuais* há mais 15% de raparigas. Assim sendo, tudo parece indicar que as *artes performativas* podem estar mais associadas ao género feminino e as *artes plásticas/visuais* ao género masculino.

Numa análise em termos de variantes do curso, verifica-se que há menos 3% de alunos de *produção e design* que frequentaram formação artística extracurricular, mas houve mais 8% de alunos desta variante que não responderam à pergunta. A maioria dos alunos de *interpretação* teve formação na área das *artes performativas* e os alunos de *produção e design* representam 88% dos alunos que tiveram formação no âmbito das *artes plásticas/visuais*.

No gráfico 52 salientam-se em primeiro lugar os 50% de respostas negativas. Apesar de 59% das raparigas e 32% dos rapazes terem respondido negativamente a esta pergunta, é importante ter em conta que 88% dos alunos que não responderam são rapazes. De entre os alunos que responderam afirmativamente, a resposta mais frequente, *artes performativas*, foi dada por 75% dos rapazes e 67% das raparigas. Nas outras duas categorias as raparigas são mais frequentes, no entanto na de *artes plásticas/visuais* a diferença é só de 1%, ficando muito longe dos 7% que têm a mais na categoria *artes plásticas/visuais e artes performativas*.

Nos resultados em função da variante do curso, verifica-se que há um equilíbrio muito grande entre as duas variantes no que concerne aos alunos que não responderam – 6% de alunos de *interpretação* e 5% de alunos de *produção e design* – e aos alunos que não têm práticas amadoras na actualidade – 48% de *interpretação* e 51% de *produção e design*.

Um último olhar comparativo entre os gráficos 51 e 52 mostra que um número muito significativo de alunos que teve no passado actividades de formação artística não tem práticas artísticas amadoras na actualidade. As descidas mais significativas registaram-se nos 58% de alunos de *interpretação* que tiveram formação artística em *artes performativas* e nos 14% de alunos de *produção e design* que tiveram formação artística em *artes plásticas/visuais*. Observa-se também que os 3% de alunos de *interpretação* que tiveram educação artística no âmbito das *artes plásticas/visuais* e os 32% de alunos de *produção e design* que tiveram educação artística na área das *artes performativas* mantêm na actualidade práticas artísticas amadoras nessas áreas.

GRÁFICO 51 – Actividades de formação artística extracurriculares ao longo de todo o percurso escolar

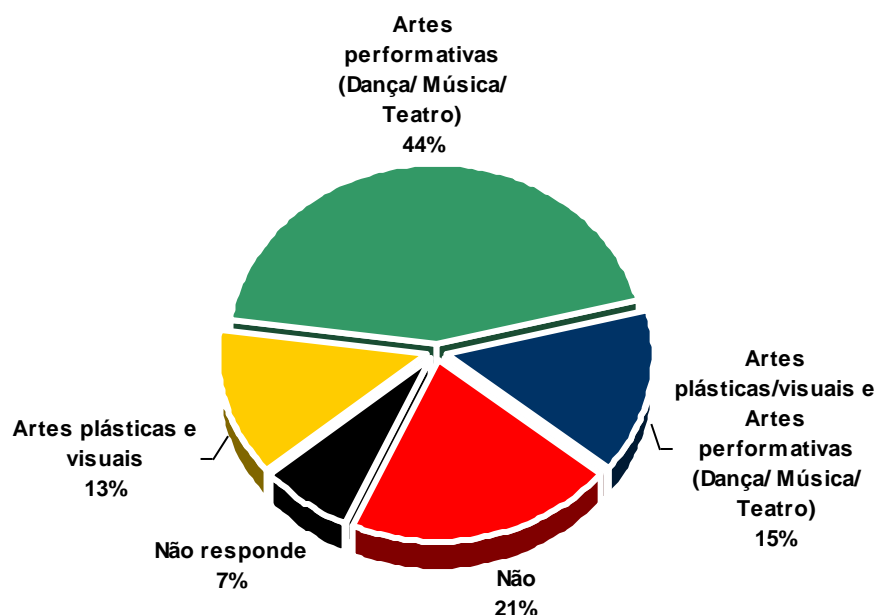
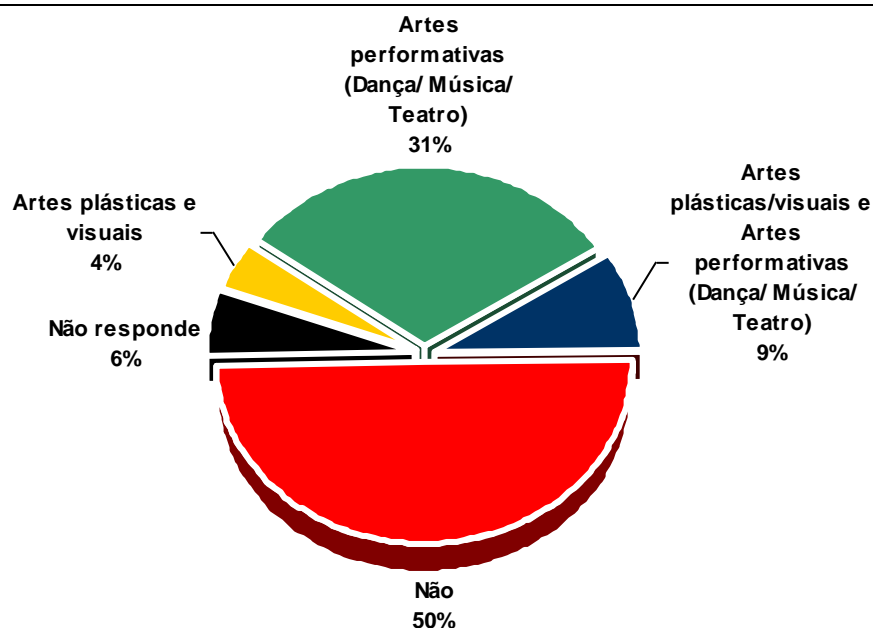


GRÁFICO 52 – Práticas artísticas amadoras na actualidade



Os dois andamentos da apresentação e discussão dos resultados dos questionários implementados no âmbito do estudo *Formação em Teatro e Formação de Públicos* terminaram.

Segue-se agora, em jeito de conclusão, o confronto de alguns dos resultados obtidos nas duas escolas de teatro que aceitaram participar no estudo, as respostas possíveis às questões de investigação e algumas sugestões e considerações finais. Mais uma vez se realça que as interpretações dos resultados pretendem ser pontos de partida para discussões futuras.



## 5. CONCLUSÕES

### Confronto de alguns dos resultados obtidos nas duas escolas

Uma das primeiras conclusões que se obtêm da comparação dos resultados referentes às duas escolas é que as populações da ACE e da ESMAE são de origens muito semelhantes.

Os estudantes de teatro destes dois estabelecimentos de ensino da cidade do Porto são, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa, com residência no distrito do Porto e com agregados familiares compostos por 2 a 4 pessoas.

Os progenitores têm, regra geral, baixa escolaridade havendo, em média, 28% que tem formação de nível superior, 22% o ensino secundário ou técnico-profissional e 44% que tem, no máximo, o 3º ciclo do ensino básico. As mães têm formação mais elevada que os pais, mas estão mais frequentemente na situação de desemprego.

A maioria dos progenitores trabalha por conta de outrem, sendo o *comércio* e a *indústria* os sectores de actividade mais frequentes. O sector de *cultura e artes* é minoritário, representando 5% da área de actividade dos progenitores.

O principal motivo que levou os alunos a escolher o estabelecimento de ensino que estão a frequentar foi *opção pessoal (vocação)*, sendo que o 2º motivo mais invocado foi a *qualidade do ensino* da escola. Grande parte dos alunos tem a idade e as habilitações correspondentes ao nível de ensino que frequenta.

Tendo em consideração os níveis de ensino leccionados, é natural que seja mais frequente encontrar alunos da ACE que depois de terminado o curso pretendem prosseguir estudos. No entanto é importante salientar que também há um número muito significativo de alunos da ESMAE nesta situação.

De entre os 4 cursos, as 2 variantes e as 4 opções leccionadas nas duas escolas, verificou-se que *interpretação* é o curso ou variante que concentra mais alunos.

Apesar de se ter verificado que a população da ACE é maioritariamente masculina e que a da ESMAE é predominantemente feminina, a verdade é que também se constatou que as raparigas estão, nos dois estabelecimentos de ensino, em maior número no curso ou variante de *interpretação*.

Um sinal preocupante que foi dado por um número significativo de alunos das duas escolas foi a falta de perspectivas que muitos têm em relação ao futuro profissional e que pode ser uma das justificações para que 10% dos alunos da ACE e 34% dos alunos da ESMAE tenham afirmado que depois de concluído o curso vão *procurar uma oportunidade*

de trabalho em qualquer área e região, independentemente de ela estar ou não relacionada com curso que estão a frequentar.

Refira-se ainda que, com base na documentação consultada, as duas escolas podem ser consideradas de tipo agénico (Branco, 2010), uma vez que não se caracterizam pela formação centrada num método específico, oferecendo aos seus alunos experiências diversificadas para a construção da sua bagagem teórico-prática. No caso da ESMAE é referido de forma clara na página da Internet da escola que em termos de metodologias e estratégias de aprendizagem os alunos são o centro da acção, devendo eles próprios assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem. Saliente-se que, como seria de esperar, nas duas escolas há uma forte componente prática na formação.

### **Avaliação das escolas pelos alunos**

Se os dados mostraram que, dentro de uma mesma escola, a avaliação dos alunos varia em função do ano e do curso ou variante de frequência, não é de estranhar que uma comparação entre as avaliações efectuadas pelos alunos de duas escolas de graus de ensino diferente origine resultados distintos.

Apesar da resposta mais frequente nas duas escolas ser a de *bom* e de só haver mais 4% de alunos da ACE a avaliar a escola dessa forma, uma análise mais profunda revela que a 2ª resposta mais frequente na ACE é a *excelente* e na ESMAE é a *suficiente*, sendo que, por coincidência, as duas têm exactamente a mesma representatividade – 26% das respostas dos alunos. Tendo ainda em consideração que a ESMAE tem mais 11% de alunos que a ACE a avaliar a escola com *mau* ou *insuficiente*, torna-se claro que, em termos gerais, os alunos da ACE avaliam melhor a escola que os alunos da ESMAE.

Fazendo uma análise por parâmetro de avaliação, constata-se que, nas duas escolas, o que os alunos avaliam melhor são o *convívio com os colegas* e a *relação com os professores*, com uma média de 83% das respostas, e o que avaliam pior é a *promoção de actividades extracurriculares por iniciativa dos alunos*, com uma média de 33% de alunos a assinalar a resposta *mau* ou *insuficiente*.

Refira-se ainda que há um número considerável de alunos que são particularmente críticos das escolas nas categorias *recursos pedagógicos* e *preparação para a vida activa*. Estas duas categorias, que fazem parte do grupo relacionado com o funcionamento geral das escolas e que não são em termos gerais as piores avaliadas, merecem uma atenção especial pois desempenham um papel muito importante na formação dos alunos e podem ser um sinal da importância que os alunos atribuem ao curso para o sucesso do seu futuro profissional. A categoria *recursos pedagógicos* é a que, no 1º conjunto de 6 categorias, é pior avaliada, tendo na ESMAE 13% dos alunos que a avaliam com *mau* ou *insuficiente* e na ACE 5% dos alunos que a consideram *mau* ou *insuficiente* e 39% com *suficiente*. No que

concerne à *preparação para a vida activa* salienta-se a existência de 6% de alunos da ACE e de 13% de alunos da ESMAE que a consideram com *mau* ou *insuficiente*. Sobre a *preparação para a vida activa* é importante lembrar que vários autores (e.g., Vasques, 2003; Gomes, 2009; Ramos, 2009) salientam a importância de adequar a formação ministrada nas escolas às necessidades do mercado, sem esquecer no entanto que tal não pode ser sinónimo de diminuir a qualidade do ensino de forma a corresponder “aos clichés populistas da indústria narrativa televisiva ou da publicidade” (Ramos, 2009: 40). Rodrigues refere ainda que a inserção na vida activa também deve ser um dos aspectos que as escolas devem ter em atenção, pois “a preocupação do Curso e também da Escola com a actividade profissional dos seus licenciados é uma justa medida da qualidade do seu desempenho global e dá ao candidato à frequência dos cursos a certeza de que existe um interesse real pelos estudantes e pelos seus percursos na vida activa” (Rodrigues, 2003: 17). No que concerne às medidas de promoção da inserção na vida activa refira-se ainda que a ESMAE desenvolve o Projecto Fábrica, uma espécie de ninho de empresas ligadas ao Teatro cujos promotores são todos oriundos da ESMAE.

Confrontando os resultados da avaliação em função do ano e do curso ou variante de frequência, verifica-se que nas duas escolas a avaliação vai piorando à medida que a formação vai aumentando. Na ACE a avaliação mais elevada é dada pelos alunos de *interpretação*, enquanto na ESMAE são os alunos de *produção e design* que assumem esse papel. Os alunos de *interpretação* consideram a *vertente prática* da formação como uma das mais-valias das duas escolas e os alunos de *outros cursos* ou *produção e design* apontam como factor mais positivo as relações pessoais entre alunos e professores.

### **O papel das escolas no desenvolvimento de práticas culturais**

O primeiro aspecto a destacar sobre o papel que os alunos atribuem às escolas que frequentam no desenvolvimento das suas práticas culturais enquanto público de cultura é que se verificou que a maioria dos alunos da ACE e da ESMAE optou por não indicar a actividade promovida pela respectiva escola que consideravam como a mais importante para o desenvolvimento das suas práticas culturais. Saliente-se que, nas duas escolas, os alunos do 2º ano de *outros cursos* ou *produção e design* foram os que menos responderam e que os do 1º ano de *interpretação* foram os que mais responderam à pergunta.

Refira-se que no caso dos alunos da ESMAE a ausência de repostas por um número significativo de alunos é particularmente importante, pois é um sinal de que as actividades que na página da Internet da escola figuraram como as que são promovidas para o desenvolvimento de competências extracurriculares nos alunos e que incluem por exemplo o Festival SET – Semana das Escolas de Teatro, não estão a cumprir os objectivos pretendidos, nomeadamente o de salientar a importância do currículo não formal na formação integral dos alunos.

De entre a minoria de alunos que respondeu, a resposta mais frequente na ACE foi a *ida a espectáculos* por 24% dos alunos e na ESMAE foi a programação do *Teatro Helena Sá e Costa* por 16% das respostas dos alunos. Não deixa de ser importante referir que na ESMAE o peso da categoria *ida a espectáculos* não ultrapassa os 3% e que há um número significativo de alunos das duas escolas que escolheu a actividade curricular *formação em contexto de trabalho/produções* como a mais importante para o desenvolvimento das suas práticas culturais.

Apesar da maioria dos alunos não ter conseguido nomear a actividade mais importante que a escola promove para o desenvolvimento das suas práticas culturais, isso não os impediu de afirmar massivamente que se sentem impulsionados pelos docentes para participar, enquanto público, na vida cultural da cidade/região.

Sobre o tipo de eventos que os docentes propõem aos alunos como práticas culturais de saída, os resultados não deixam margem para dúvidas: os alunos das duas escolas indicam como os 3 mais frequentes os *espectáculos de teatro*, as *sessões de cinema* e os *eventos no estabelecimento de ensino*. Sublinha-se que, apesar de os cursos, variantes e opções leccionadas não estarem unicamente vocacionadas para o teatro, se verifica que as propostas de práticas relacionadas com outras artes performativas é muito residual quando comparada com as propostas de *espectáculos de teatro* que chegam a representar 91% das respostas. Lembra-se que os *concertos de música* e os *espectáculos de dança* só aparecem mencionados, em média e respectivamente, por 10% e 8% dos alunos como eventos mais frequentemente propostos pelos professores.

Como já foi referido, a pouca frequência de propostas de *concertos de música* é particularmente importante pois Rodrigues, no *Relatório de Avaliação Externa da ESMAE*, sublinha que a intensificação das ligações entre os cursos de Teatro e Música que são leccionados na escola poderiam ter vantagens mútuas. Logo, tendo em consideração que na página da Internet da escola são referidas como actividades extracurriculares desenvolvidas no âmbito da música os Encontros de Música de Câmara, a Semana PTM e o HARMOS Festival, não é compreensível que o número de propostas efectuadas pelos docentes seja tão reduzido, tanto mais que o teatro e a música são “duas áreas com continuidades inquestionadas e que hoje beneficiam das sinergias resultantes da integração das dimensões artísticas com as novas tecnologias integradas no espectáculo” (Rodrigues, 2003: 4).

Independentemente de alguns dados algo contraditórios ou incompreensíveis, como o facto dos alunos se sentirem impulsionados para participar na vida cultural, mas não conseguirem nomear a actividade mais importante para o desenvolvimento das suas práticas culturais, a verdade é que, apesar das propostas dos docentes serem demasiado centradas na área específica de formação, a maioria dos alunos considera que o trabalho

das escolas no sentido de os motivar para que no futuro, enquanto artistas, desenvolvam actividades que contribuam para a criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura é *bom* ou *excelente*.

### **Práticas culturais dos alunos**

Apesar da origem das populações da ACE e da ESMAE ser muito semelhante, a verdade é que os alunos têm algumas práticas culturais muito distintas.

A mais importante e mais significativa diferença observada no primeiro conjunto de práticas culturais analisadas está relacionada com os hábitos de leitura. Os resultados não deixam margem para dúvidas e mostram que os alunos da ACE lêem, em média, mais cinco livros por ano que os alunos da ESMAE.

No primeiro conjunto de práticas verificou-se que no consumo de televisão os alunos têm hábitos semelhantes com uma média de *menos de uma hora por dia*. No acesso à Internet a média de consumo oscila *entre uma e três horas por dia*, sendo que os alunos da ACE têm um consumo ligeiramente superior aos da ESMAE. Refira-se no entanto que a diferença não é significativa apesar de haver mais 10% de alunos da ACE que alunos da ESMAE nas duas categorias referentes aos consumos mais elevados de Internet.

Saliente-se ainda que, normalmente, os rapazes consomem mais televisão, as raparigas lêem mais e que os maiores consumidores de Internet são as raparigas da ACE e os rapazes da ESMAE. Não deixa de ser interessante constatar que as alunas da ACE são um exemplo claro das relações de “cumulatividade (more-more) entre a prática da leitura e o uso da Internet” (Neves, 2010: 190).

Ao longo da formação, o comportamento dos alunos das duas escolas também tem evoluções diferentes.

Na ACE os alunos têm, no ano em que terminam o curso, consumos inferiores destas 3 práticas culturais e na ESMAE a frequência do curso provoca o aumento dos consumos de Internet e de televisão e uma redução nos hábitos de leitura.

No que se refere às práticas culturais de saída, as diferenças continuam e não é possível afirmar que alguma das populações estudadas tenha práticas equilibradas e diversificadas.

Constatou-se que, em função das respostas mais frequentes dadas pelos alunos, os estudantes das duas escolas só têm consumos idênticos de *exposições de arte contemporânea* e *visita a museus* a que normalmente vão, em média, *3 a 5 vezes por ano*. As *conferências/palestras* e os *espectáculos de dança* são os dois tipos de eventos menos vezes integrados nas saídas culturais dos alunos, sendo que, apesar de tudo, os alunos da ACE ainda conseguem ter um consumo pior que os da ESMAE, cuja frequência não

ultrapassa a *1 a 2 vezes por ano*. Os *espectáculos de teatro* e as *sessões de cinema* são claramente os eventos culturais que os alunos privilegiam. A frequência dos alunos da ESMAE é tal que, apesar dos alunos da ACE terem um consumo muito aceitável de *1 a 2 vezes por mês*, não é suficiente para chegar ao patamar dos alunos do curso superior que afirmam que assistem *3 a 5 vezes por mês* a eventos destas duas tipologias.

Os *concertos de música* acabam por ser um tipo de evento atípico neste panorama pois, apesar das diferenças de consumo, verificou-se que nos outros tipos de evento a relação entre a resposta mais frequente dos alunos e a tipologia do evento era mantida nas duas escolas. No entanto, nesta última categoria tal não acontece. No caso da ACE os *concertos de música* são o 3º evento menos visto pelos alunos, enquanto que para os alunos da ESMAE é o 3º evento mais frequentado.

Esta pequena alteração faz com que seja necessário convocar as conclusões dos resultados referentes à frequência média dos alunos para cada prática cultural para ver se a diferença é realmente significativa.

Em função do número médio de eventos em que cada aluno participa ao longo de um ano, os resultados mostram que as práticas culturais de saída dos alunos da ESMAE são mais frequentes que as dos alunos da ACE, com os alunos da ESMAE a assistirem a, em média, mais dezoito eventos por ano. Os *espectáculos de teatro* e as *sessões de cinema* são os que mais contribuem para esta diferença, os *espectáculos de dança* são os únicos com igual frequência média nas duas escolas e os *concertos de música* são o único tipo de evento que os alunos da ACE assistem com mais frequência que os alunos da ESMAE.

Os dados apresentados revelam que a alteração registada é muito significativa, pois os alunos da ESMAE assistem a menos *concertos de música* que os alunos da ACE, apesar de na sua escola estar a funcionar o curso superior de música. Este aspecto pode permitir concluir que o facto de os alunos puderem ter um contacto privilegiado com alunos de música pode não lhes dar uma particular sensibilidade para frequentar eventos dessa área.

No entanto e apesar de tudo, salienta-se que em termos gerais as práticas culturais de saída dos alunos das duas escolas são muito semelhantes. Pode afirmar-se que os alunos que participaram no estudo são espectadores *Lento* de *conferências/palestras*, *Andante* de *espectáculos de dança*, *exposições de arte contemporânea* e *visita a museus*, *Andantino* de *concertos de música*, *Allegretto* de *sessões de cinema* e *Allegro* de *espectáculos de teatro*.

As conclusões que a análise dos resultados das 3 práticas culturais de saída estudadas em detalhe permite tirar são também particularmente interessantes.

Como já foi referido, a passagem pelas escolas provoca alterações nas práticas culturais dos alunos ao longo da formação.

No que se refere às práticas culturais de saída, verificou-se que no último ano os alunos das duas escolas têm consumos mais elevados de *espectáculos de teatro* e mais moderados de *sessões de cinema*. No caso dos *espectáculos de dança*, a ACE consegue, apesar de tudo, ter uma influência positiva nos seus alunos e aumentar ligeiramente o seu consumo deste tipo de eventos, mas na ESMAE o panorama é diferente e os finalistas têm consumos ainda mais reduzidos que os alunos do 1º ano. As raparigas são, nas duas escolas, as consumidoras mais frequentes de *espectáculos de teatro*, *sessões de cinema* e *espectáculos de dança*.

Sublinhe-se que, apesar da amostra da presente investigação ser composta por futuros artistas, a realidade é que os resultados obtidos em termos de género são em tudo idênticos aos de outros estudos sobre as práticas culturais de saída (e.g., Neves, 2001), em que se chega à conclusão que o público deste tipo de manifestações é maioritariamente feminizado.

### **Educação Artística e Práticas Artísticas Amadoras dos alunos**

Tendo em consideração que as práticas culturais podem ser favorecidas pela educação artística e pelas práticas artísticas amadoras, e que segundo Ribeiro “a aprendizagem artística e estética mais adequada é a que decorre da experiência vivencial e experimental do cidadão que, antes ou depois de ser espectador, é um experimentador de arte” (1998: 3), as ilações que se seguem são importantes para tentar perceber algumas das diferenças diagnosticadas nas práticas dos alunos das duas escolas.

Tal como era previsível, as experiências de educação artística no passado e de práticas artísticas amadoras no presente, são diferentes nos alunos da ACE e da ESMAE.

A maioria da população das duas escolas frequentou, ao longo do seu percurso escolar, por sua iniciativa ou dos seus encarregados de educação, acções extracurriculares no âmbito da Educação Artística. No entanto, saliente-se que o número de alunos que não teve este tipo de experiência é significativamente superior na ACE.

Em função do género, tudo indica que a formação artística ao longo da vida é uma actividade mais frequente nas raparigas. Contudo, sublinha-se que o facto de haver um número muito significativo de rapazes da ESMAE que não respondeu a esta pergunta pode, de alguma forma, alterar a avaliação final. Lembra-se ainda que apesar de haver mais 4% de raparigas do que rapazes da ESMAE que respondeu *não*, há mais 16% de rapazes do que raparigas que optou por não responder.

As actividades no âmbito das *artes performativas* foram as mais frequentes. Na ACE não é possível afirmar que haja uma área de formação específica de rapazes ou de raparigas, mas na ESMAE os resultados revelam que as *artes performativas* podem estar mais associadas ao género feminino e as *artes plásticas/visuais* ao género masculino.

A possível relação entre a formação artística extracurricular ao longo da vida e as práticas artísticas amadoras não é idêntica nem imediata nas duas escolas.

Enquanto que na ACE só 2% dos alunos que afirmam ter frequentado algum tipo de actividades extracurriculares de formação artística é que não tem actualmente práticas artísticas amadoras, na ESMAE esse valor sobe para os 29%. Este dado faz com que a ACE, quando comparada com a ESMAE, apesar de ter menos 18% de alunos que tiveram formação artística, consiga ter mais 9% de alunos que actualmente tem práticas artísticas amadoras.

A área das *artes performativas* foi a indicada como a mais praticada de forma amadora pela maioria dos alunos, representando, no mínimo, 70% das respostas.

Refira-se ainda que, em função do género, é possível afirmar que a prática artística amadora é uma actividade maioritariamente masculina.

O estabelecimento de uma relação de causa e efeito entre a educação artística e as práticas artísticas amadoras, com a formação de públicos e as práticas culturais não permite revelar dados particularmente positivos nos alunos da ACE e da ESMAE que tinham, pelo menos teoricamente, condições para ter consumos culturais diversificados, equilibrados e acima da média, mas que na realidade, como já foi referido, regra geral, os alunos estão longe de ser um público cultivado (Gomes, 2004; Santos, 2007) ou um público habitual (Lopes, 2004).

Saliente-se no entanto que, com base nos resultados obtidos, é possível afirmar que a formação artística ao longo da vida pode ter tido influência na decisão dos jovens de frequentar um curso superior na área artística e no facto das raparigas terem práticas culturais de saída mais frequentes que os rapazes.

Depois de apresentadas algumas das conclusões que o confronto dos resultados obtidos nas duas escolas permite tirar, segue-se a procura de respostas às perguntas que foram colocadas no início da presente investigação.

## **Respostas às questões de investigação**

### **Será que os alunos dos cursos de teatro se sentem impulsionados pelos docentes a participar, enquanto público, na vida cultural da cidade/região onde estão inseridos?**

Os resultados obtidos pela análise das respostas ao questionário implementado em Outubro de 2010 são claros e mostram que a maioria dos alunos da ACE e da ESMAE se sente impulsionada pelos professores a participar na vida cultural da cidade/região.



É importante, no entanto, sublinhar que o facto de os alunos se sentirem estimulados para se envolverem na vida cultural não é sinónimo de que o incentivo que lhes é dado seja o mais adequado.

Como já foi referido, e tendo em consideração as respostas dadas, as propostas dos docentes centram-se muito na área de formação da escola sem terem uma particular atenção às práticas culturais dos próprios alunos e à, cada vez maior, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade das áreas artísticas.

Sublinha-se que na pergunta do questionário que originou esta conclusão só era pedido aos alunos que referissem os três tipos de eventos culturais mais frequentemente incluídos nas propostas apresentadas pelos docentes para a participação dos alunos na vida cultural da cidade/região. Assim, poderia ser invocado que o facto de um tipo de evento não ser mencionado pelos alunos nos três primeiros lugares não ser sinónimo de esse ser um evento pouco proposto pelos docentes. No entanto, realça-se que as disparidades entre o número total de respostas dos diferentes eventos mencionados pelos alunos, leva a crer que as propostas dos docentes são realmente desequilibradas e pouco diversificadas, centrando-se nos *espectáculos de teatro*, nas *sessões de cinema* e nos *eventos no estabelecimento de ensino*.

Sobre o papel que as escolas deveriam desempenhar no desenvolvimento das práticas culturais dos seus alunos é importante lembrar o perfil que Santos nomeou de tipo *cultivado* de práticas culturais de saída e que poderá ajudar a perceber o conceito de práticas equilibradas e diversificadas. Para a autora, este grupo que integra os públicos da cultura caracteriza-se por em primeiro lugar ir a museus, visitar exposições, monumentos e sítios arqueológicos, em segundo lugar ir ao teatro e a espectáculos de dança, em terceiro lugar ir a concertos de música erudita/clássica e em quarto lugar ir a bibliotecas, ler livros e ir a concertos de música popular/moderna (Santos, 2007: 154).

Convém ainda não esquecer que Garcia considera que a emissão das políticas culturais não está circunscrita à esfera das administrações central e local, logo as escolas, e neste caso as escolas de formação artística especializada, também têm uma função a cumprir, “sendo indispensável a visibilidade acerca das suas orientações, das suas estratégias e das suas práticas” (2010: 222).

Assim sendo, o papel que as escolas deveriam desempenhar no desenvolvimento das práticas culturais dos seus alunos poderia reger-se, por exemplo, pelos cinco desafios que Silva (2007) lança aos responsáveis pela definição das políticas culturais autárquicas, ou seja, as propostas culturais dos docentes para os seus alunos deveriam apostar na diversidade, na actualidade, na dimensão e na continuidade, mas também na capacidade de medir o impacto dessa mesma acção.

## **Que tipo de actividades é que as escolas de teatro promovem para o desenvolvimento das práticas culturais dos seus alunos?**

As actividades promovidas pelas escolas com o objectivo específico de contribuir para o desenvolvimento das práticas culturais dos alunos centram-se muito na proposta de eventos culturais como actividades extracurriculares.

Apesar de o desenvolvimento das práticas culturais ser um trabalho implícito e transversal na formação de qualquer artista, a verdade é que na análise que foi feita aos programas das disciplinas ou fichas das unidades curriculares dos cursos das duas escolas não foi encontrada qualquer referência que permitisse concluir que houvesse alguma cujos objectivos específicos e competências a desenvolver estivessem directamente relacionadas com o incremento das práticas culturais dos alunos. Refira-se, a título de exemplo, que nas fichas das 6 unidades curriculares de *Seminários* do curso superior de teatro, que se encontram disponíveis na Internet, é feita, nos conteúdos programáticos, uma alusão clara à “abordagem ao panorama da criação artística e da criação teatral em particular, através do contacto presencial com criadores e outros agentes das artes performativas e/ou afins” ([www.esmae-ipp.pt](http://www.esmae-ipp.pt)). De salientar, no entanto, que as competências que se pretende desenvolver no âmbito destas unidades curriculares não estão relacionadas com o fomento das práticas culturais dos alunos, mas sim com o desenvolvimento do sentido estético, crítico e argumentativo dos futuros artistas.

Sublinhe-se ainda que a maioria dos alunos não conseguiu responder à questão aberta do questionário que lhes era pedido para indicar a actividade promovida pela sua escola e que consideravam como a mais importante para o desenvolvimento das práticas culturais. Dos alunos que responderam, muito poucos conseguiram nomear uma actividade claramente identificável. Assim, para além de actividades curriculares como a *formação em contexto de trabalho/produções* e das alusões genéricas às propostas de ida a espectáculos ou aos descontos e oferta de bilhetes para espectáculos, as únicas actividades concretas que, de forma muito residual, foram identificadas pelos alunos como importantes para o desenvolvimento das práticas culturais foram: o *Ciclo de Cinema no Teatro Helena Sá e Costa*, o *Contemfesta* na ACE e a *Oficina de Teatro* e o *SET* na ESMAE.

## **Quais as diferenças entre as práticas culturais dos alunos no 1º ano e os alunos do último ano dos cursos de teatro?**

Na ACE, comparativamente com os alunos do 1º ano, os alunos do 3º ano têm consumos inferiores de Internet, leitura, sessões de cinema e televisão, e superiores de espectáculos de teatro e de dança. Na ESMAE, os alunos do 3º ano têm consumos inferiores de espectáculos de dança, leitura, sessões de cinema e superiores de espectáculos de teatro, Internet e televisão.

É importante lembrar que este foi um estudo transversal e não um estudo longitudinal, o que faz com que, eventualmente, as diferenças diagnosticadas entre as práticas culturais dos alunos do 1º ano e as dos alunos do 3º ano possam não estar completamente relacionadas com a frequência da escola. Tanto mais que quando se abordam questões ligadas às práticas culturais é necessário ter também em linha de conta aspectos como as experiências no âmbito da educação artística, as práticas artísticas amadoras, a oferta cultural e a origem socioeconómica. Os alunos objecto do estudo têm origem socioeconómica muito semelhante e, como as duas escolas estão sedeadas no Porto, a oferta cultural ao dispor dos alunos é a mesma. No que concerne às experiências anteriores no âmbito da educação artística os alunos da ESMAE frequentaram-nas mais, mas, em contrapartida, são os alunos da ACE que actualmente têm mais práticas artísticas amadoras.

Se calhar é por isso que, no cômputo geral, os hábitos culturais dos alunos da ACE e da ESMAE acabam por ser muito semelhantes em praticamente todas as práticas culturais objecto de estudo. Os alunos têm consumos desequilibrados e pouco diversificados, com a Internet e os *espectáculos de teatro* a serem, nos dois grupos de práticas estudadas, os dois hábitos mais frequentes. Saliente-se que os hábitos de leitura constituem a mais significativa das diferenças, com os alunos da ACE a lerem bastante mais que os da ESMAE.

**Será que os alunos dos cursos de teatro são motivados para desenvolver no futuro, enquanto artistas, actividades que contribuam para a criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura?**

Os resultados obtidos não deixam margem para dúvidas e mostram que a maioria dos alunos considera que as escolas os motivam de forma muito positiva para que no futuro, enquanto artistas, venham a desenvolver actividades que contribuam para a criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura. Saliente-se que esta sensibilização deve estar a ser feita de forma tácita, pois nos programas das disciplinas ou fichas das unidades curriculares não figura nenhum conteúdo programático específico para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Refira-se ainda que, tendo em consideração as suas práticas culturais, dificilmente os alunos da ACE e da ESMAE terão a capacidade de se tornar no “que Bourdieu apelidou de «novos intermediários culturais»” (Lopes, 2004: 46). Apesar de serem jovens e escolarizados, a verdade é que estes alunos não detêm um “capital cultural consolidado” (Ibidem: 46) que lhes permita ser um público *habitual* das diferentes formas de expressão artística e muito menos um público *cultivado*, que, como já foi referido, se caracteriza por integrar no seu consumo cultural um conjunto diversificado de práticas culturais de saída e ainda a leitura de livros (Santos, 2007). Assim sendo, se não houver uma alteração nas suas

práticas culturais, estes futuros artistas provavelmente não conseguirão exercer convenientemente a função de mediadores culturais pois esta baseia-se no “princípio de que existe uma série de clivagens de tipo cultural” (Ginzburg, 1981: 131) que só podem ser colmatadas através um papel activo, muitas vezes “comparável a um filtro” (Ibidem: 131), cujos objectivos principais consistem em atenuar os défices na procura das diferentes formas de expressão artística e reforçar as práticas culturais dos envolvidos.

## Considerações finais

Tendo tudo isto em consideração parece claro que as escolas de ensino artístico especializado na área de teatro podem ter um papel importantíssimo na criação, formação e manutenção de novos públicos para cultura em geral e para os espectáculos de teatro em particular, no entanto verificou-se que nas escolas que foram objecto deste estudo a acção, neste campo específico, fica aquém do expectável e do potencial dos envolvidos.

Assim, em jeito de *finale*, seguem algumas sugestões que poderiam, sem grande esforço ser implementadas nas escolas de teatro com o objectivo de promover uma ponte mais estreita entre a *Formação em Teatro e Formação de Públicos*:

1. Aquando da entrada na escola poderia ser efectuado um diagnóstico objectivo e pormenorizado sobre as práticas culturais dos alunos através de um questionário que seria repetido a meio do 2º ano de formação e no final do curso. Por um lado, isto permitiria saber a real influencia que a escola tem na evolução dos hábitos culturais dos seus alunos, tornando possível medir efectivamente e objectivamente a diferença entre as práticas dos alunos no início do curso e no fim do curso. Mas por outro lado, e sobretudo, permitiria traçar um plano de actividades adequado ao público a que se destina e que poderia ir sendo adaptado em função dos resultados que a sua implementação fosse originando.
2. As propostas de práticas culturais efectuadas pelos docentes ao longo dos anos de formação deveriam contribuir para que, quando saíssem da escola, os alunos tivessem hábitos culturais equilibrados e diversificados.
3. O carácter extracurricular que tem grande parte do trabalho que as escolas promovem com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento das práticas culturais dos alunos deveria ser acompanhado por um trabalho que, sem perder a transversalidade, poderia estar centralizado numa disciplina ou unidade curricular que permitisse não só o desenvolvimento do sentido estético, crítico e argumentativo dos futuros artistas, mas também a criação de públicos com uma visão mais abrangente do próprio conceito de cultura e arte. Sobre o trabalho extracurricular, refira-se ainda que se julga que ele deveria continuar a ser desenvolvido, mas de forma concertada num único projecto que

poderia ser nomeado, por exemplo, de Comunidade de Espectadores. A Comunidade de Espectadores poderia funcionar com um espaço de partilha e debate em torno das práticas culturais da comunidade escolar. Este projecto poderia dinamizado por um grupo de professores e alunos que funcionariam como verdadeiros mediadores culturais junto da comunidade escolar. Mensalmente seria elaborado e promovido um Roteiro de Experiências Culturais com actividades diversificadas (Espectáculos, Palestras, Exposições, Visita a Museus e Monumentos, Propostas de Leitura...) e organizado um Encontro/Debate para o qual seriam convidados especialistas para conversar com toda a comunidade escolar sobre as experiências, as dúvidas e as curiosidades que os confrontos culturais realizados nesse mês provocaram.

4. Ao longo da formação deveriam ser integrados no programa de, pelo menos, uma disciplina ou unidade curricular, conteúdos programáticos específicos que, de forma explícita, alertassem e sensibilizassem os alunos para a importância dos artistas desenvolverem actividades no âmbito da criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura. Desta forma, sublinhar-se-ia a importância da relação entre os artistas e os fruidores das suas obras.

A terminar, salienta-se que as sugestões apresentadas se situam ao nível da grande generalidade, mas que poderão ser contributos importantes se articuladas e integradas num programa mais abrangente baseado no “vasto manancial, já avaliado e validado, de experiências emancipadoras levadas a cabo dentro do paradigma da democratização cultural” (Lopes, 2010: 59).

## BIBLIOGRAFIA

Andresen, S. (1997). *O Búzio de Cós e outros poemas*. Lisboa: Caminho.

André, T. (2010). *Educação Artística e Ensino Artístico Especializado: breve nota*. Disponível em <http://www.clubeunescoedart.pt/artigo.php?id=3>. Documento consultado a 23 de Junho de 2010.

Bamford, A. (2007). *Building participation and relevance in arts and cultural education*. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/Conferência%20Anne%20Bamford.pdf>. Documento consultado a 27 de Março de 2010.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Borges, G. (2010). Prefácio. in G. Borges (org.), *Nas Margens: Ensaios: Ensaios sobre teatro, cinema e meios digitais* (pp.7-12). Lisboa: Gradiva.

Branco, A. (2010). Para a caracterização do conceito de «escola de Teatro»: uma questão de genética. in G. Borges (org.), *Nas Margens: Ensaios: Ensaios sobre teatro, cinema e meios digitais* (pp.15-24). Lisboa: Gradiva.

Brilhante, M. (2007). *A Educação Artística em Portugal: algumas evidências*. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/MariaJoaoBrilhante.pdf>. Documento consultado a 23 de Maio de 2010.

Brook, P. (1993). *O diabo é o aborrecimento*. Porto: Edições Asa.

Costa, A. (2004). Dos públicos da cultura aos modos de relação com a cultura: algumas questões teóricas e metodológicas para uma agenda de investigação. in R. Gomes (coord.), *Os Públicos da cultura* (pp.121-140). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Costa, A. (1997). Políticas Culturais: conceitos e perspectivas. in *Boletim OBS nº2* (pp.10-14). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. Disponível em [www.oac.pt](http://www.oac.pt). Documento consultado a 27 de Março de 2010.

Crespi, F. (1997). *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa: Estampa.

D'Orey, C. (org.) (2007). *O que é a Arte? A perspectiva analítica*. Lisboa: Dinalivro.

Fernandes, A. (coord.) (2001). *Estudantes do ensino superior no Porto. Representações e Práticas Culturais*. Porto: Edições Afrontamento e Porto 2001.

- Ferin, I. (2002). *Comunicação e culturas do quotidiano*. Lisboa: Quimera.
- Ferreira, C. (2004). Educar com e para a Criatividade. in *Revista Ensinarte* (pp.33-58). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Frei, S. (2009). As Práticas de Recepção Cultural e os Públicos de Cinema Português. in *Observatorio Journal* (pp.40-76). Disponível em <http://www.obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewFile/207/236>. Documento consultado a 23 de Junho de 2010.
- Galmarino, A. (2008). *Formação e profissionalidade nas artes cénicas: interfaces das dimensões pedagógica, artística e sócio-cultural, tendências actuais em Portugal*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova, Lisboa, Portugal.
- Garcia, O. (2010). Contradança. in M. Santos & J. Pais (org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp.219-236). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ginzburg, C. (1981). *A Micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel.
- Gomes, R. (2010). Emprego, democratização cultural e formação de públicos. in M. Santos & J. Pais (org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp.115-120). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Gomes, R. (coord.) (2009). *Contribuições para a Trabalho e Qualificação nas Actividades Culturais. Um Panorama em Vários Domínios*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Gomes, R. (2004). A distinção banalizada? Perfis sociais dos públicos da cultura. in R. Gomes (coord.), *Os Públicos da cultura* (pp.32-41). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Gomes, R. (2001). *Práticas culturais dos portugueses (1): actividades de lazer*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. Disponível em [www.oac.pt](http://www.oac.pt). Documento consultado a 27 de Março de 2010.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Principia.
- Guerra, M. (2007). *Expressão Dramática: clarificar conceitos e suas consequências*. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/Manuel%20Guerra.pdf>. Documento consultado a 27 de Março de 2010.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2009). *Estatísticas da Cultura 2008*. Lisboa: Portugal.
- Letria, J. (2000). *Pela cultura. A experiência de cascais e outras reflexões*. Lisboa: Hugin.
- Lourenço, V. (2010). Cultura e educação: desafios de uma política partilhada. in M. Santos & J. Pais (org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp.237-242). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Lourenço, V. (2004). Aprender com a prática: expressividade artística e formação de públicos. in R. Gomes (coord.), *Os Públicos da cultura* (pp.163-172). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Lopes, J. (2010). Da cultura como locomotiva da cidade-empresa. in M. Santos & J. Pais (org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp.51-61). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Lopes, J. (2004). Experiência estética e formação de públicos. in R. Gomes (coord.), *Os Públicos da cultura* (pp.44-54). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Lopes, J. (2003). *Escola, território e políticas culturais*. Porto: Campo das letras.

Pais, J. (2010). Apresentação. in M. Santos & J. Pais (org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp.19-26). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Pinto, J. (1997). Democracia e desenvolvimento cultural sustentado: o papel do estado. in *Boletim OBS nº1* (pp.4-7). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. Disponível em [www.oac.pt](http://www.oac.pt). Documento consultado a 27 de Março de 2010.

Pombo, A. (2001). Introdução. in *Pontes de Partida*. Porto: Edições Afrontamento e Porto 2001, SA.

Martins, V. (2004). *A Qualidade (da) Criatividade como Mais Valia para uma Educação com Maior Qualidade*. Disponível em [http://aedc.cfaedc.net/leituras\\_artigos\\_vitormartins.htm](http://aedc.cfaedc.net/leituras_artigos_vitormartins.htm). Documento consultado a 27 de Março de 2010.

Melo, A. (1997). Política Cultural: acção ou omissão. in *Boletim OBS nº2* (pp.8-10). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. Disponível em [www.oac.pt](http://www.oac.pt). Documento consultado a 27 de Março de 2010.

Neves, J. (2010). Práticas de leitura e uso da Internet: uma relação cumulativa ou de soma nula?. in M. Santos & J. Pais (org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp.115-120). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Neves, J. (2001). *Práticas culturais dos portugueses (2): espectáculos ao vivo*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. Disponível em [www.oac.pt](http://www.oac.pt). Documento consultado a 27 de Março de 2010.

Ramos, F. (2009). Teatro português: Para uma superação da insignificância. in *Quatro ensaios à boca de cena – para uma política teatral e da programação* (pp.13-64). Lisboa: Cotovia.

Ribeiro, A. (2009). *À procura da escala. Cinco exercícios disciplinados sobre cultura contemporânea*. Lisboa: Cotovia.

Ribeiro, A. (1998). A cultura em Portugal no final do século: entre a abundância e a miséria. in *Boletim OBS nº3* (pp.4-6). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. Disponível em [www.oac.pt](http://www.oac.pt). Documento consultado a 27 de Março de 2010.



Rodrigues, A. (2009). A descentralização. A rede. As políticas culturais. in *Quatro ensaios à boca de cena – para uma política teatral e da programação* (pp. 65-110). Lisboa: Cotovia.

Rodrigues, J. (2003). *Relatório de Avaliação externa do curso de Teatro da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto*. Disponível em [www.esmae-ipp.pt](http://www.esmae-ipp.pt). Documento consultado a 27 de Março de 2010.

Rosa, M. & Chitas, P. (2010). *Portugal: os Números*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Investigação*. São Paulo: McGraw-Hill.

Santos, H. (2003, Dezembro). A propósito dos públicos culturais: uma reflexão ilustrada para um caso português. in *Revista Crítica de Ciências Sociais – número 67* (pp. 75-97). Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Santos, M. (2010). Uma panorâmica com três vertentes a duas dimensões. in M. Santos & J. Pais (org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp.29-35). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Santos, M. (coord.) (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Santos, M. (coord.) (2005). *Contribuições para a formulação de políticas públicas no Horizonte 2013 relativas ao tema «Cultura, Identidades e Património» - Relatório final*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa / Observatório das Actividades Culturais.

Santos, M. (2004). Apresentação. in R. Gomes (coord.), *Os Públicos da cultura* (pp.7-16). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Silva, A. (2007, Maio). Como abordar as políticas culturais autárquicas?. in *Sociologia, problemas e práticas – número 54* (pp. 11-33). Lisboa: CIES-ISCTE CELTA.

Silva, A. (2004). As redes culturais: Balanço e perspectivas da experiência portuguesa, 1987-2003. in R. Gomes (coord.), *Os Públicos da cultura* (pp.241-283). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Silva, A. & Fortuna, C. (coord.) (1999). *Consumos Culturais em cinco cidades: Aveiro, Braga, Coimbra, Guimarães e Porto*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Silva Filho, A. (2005). *Entendendo a criatividade: o comportamento de pessoas criativas*. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/053/53silvafilho.htm>. Documento consultado a 27 de Março de 2010.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vasques, E. (2007). *Não há Neutralidade no Nomear e no Conceptualizar em Educação (Artística)*. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/Comunicação%20Eugénia%20Vasques.pdf>. Documento consultado a 27 de Março de 2010.

Vasques, E. (2003). *Teatro*. Lisboa: Quimera.

Warburton, N. (2007). *O Que É a Arte?*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Xavier, J. (coord.) (2004). *Relatório do grupo de trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*. Disponível em [http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel\\_MEd\\_MC.pdf](http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel_MEd_MC.pdf). Documento consultado a 27 de Março de 2010.

### **Sites consultados não referenciados na bibliografia**

[www.ace-tb.com](http://www.ace-tb.com)

[www.esmae-ipp.pt](http://www.esmae-ipp.pt)

[www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt)

## ANEXOS

Questionário	112
Síntese dos resultados da Academia Contemporânea do Espectáculo	118
Síntese dos resultados da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo	128

## Questionário

O presente questionário integra um trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, Especialização em Educação Artística, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O estudo, intitulado “Formação em Teatro e Formação de Públicos”, tem como objectivo avaliar se o ensino artístico especializado na área do teatro encoraja os artistas formados na cidade do Porto a contribuir para a criação, formação e manutenção de novos públicos para as actividades artísticas em geral e para o teatro em particular. Agradecemos a todos a colaboração e informamos que no tratamento dos dados será mantido o anonimato.

## DADOS PESSOAIS

---

1) Data de nascimento

a) \_\_/\_\_/\_\_\_\_

2) Sexo

a) Masculino \_\_\_\_

b) Feminino \_\_\_\_

3) Naturalidade:

a) Portuguesa \_\_\_\_

b) Outra \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

4) Habilitações Académicas (Grau de ensino completo)

a) 3º Ciclo do ensino básico \_\_\_\_

b) Ensino Secundário \_\_\_\_

c) Ensino Técnico-Profissional \_\_\_\_

d) Ensino Superior \_\_\_\_

e) Outra \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

## CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA

---

5) Concelho de residência do agregado familiar

a) \_\_\_\_\_

6) Número de elementos do agregado familiar

a) 1 \_\_\_\_

b) 2 a 4 \_\_\_\_

c) 5 ou mais \_\_\_\_

**7) Habilitações Académicas da mãe**

- a) 1º Ciclo do ensino básico \_\_\_\_\_
- b) 2º Ciclo do ensino básico \_\_\_\_\_
- c) 3º Ciclo do ensino básico \_\_\_\_\_
- d) Ensino Secundário \_\_\_\_\_
- e) Ensino Técnico-Profissional \_\_\_\_\_
- f) Ensino Superior \_\_\_\_\_
- g) Outra \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

**8) Situação profissional da mãe**

- a) Empregada por conta própria \_\_\_\_\_
- b) Empregada por conta de outrem \_\_\_\_\_
- c) Desempregada \_\_\_\_\_
- d) Reformada \_\_\_\_\_
- e) Outra \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

**9) Sector de actividade profissional da mãe**

- a) Administração local ou regional \_\_\_\_\_
- b) Comércio \_\_\_\_\_
- c) Cultura e Artes \_\_\_\_\_
- d) Ensino \_\_\_\_\_
- e) Indústria \_\_\_\_\_
- f) Saúde \_\_\_\_\_
- g) Turismo e lazer \_\_\_\_\_
- h) Outra \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

**10) Habilitações Académicas do pai**

- a) 1º Ciclo do ensino básico \_\_\_\_\_
- b) 2º Ciclo do ensino básico \_\_\_\_\_
- c) 3º Ciclo do ensino básico \_\_\_\_\_
- d) Ensino Secundário \_\_\_\_\_
- e) Ensino Técnico-Profissional \_\_\_\_\_
- f) Ensino Superior \_\_\_\_\_
- g) Outra \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

**11) Situação profissional do pai**

- a) Empregado por conta própria \_\_\_\_\_
- b) Empregado por conta de outrem \_\_\_\_\_
- c) Desempregado \_\_\_\_\_
- d) Reformado \_\_\_\_\_
- e) Outra \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

12) Sector de actividade profissional do pai

- a) Administração local ou regional \_\_\_\_\_
- b) Comércio \_\_\_\_\_
- c) Cultura e Artes \_\_\_\_\_
- d) Ensino \_\_\_\_\_
- e) Indústria \_\_\_\_\_
- f) Saúde \_\_\_\_\_
- g) Turismo e lazer \_\_\_\_\_
- h) Outra \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

## SOBRE O ESTABELECIMENTO DE ENSINO QUE FREQUENTA

13) Que estabelecimento de ensino que frequenta no ano lectivo 2010/2011?

- a) Academia Contemporânea do Espectáculo \_\_\_\_\_
- b) Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo \_\_\_\_\_

14) Qual foi o motivo principal que o(a) levaram a escolher frequentar o estabelecimento de ensino indicado na resposta anterior? (escolha só uma opção)

- a) Boa aceitação no mercado de trabalho \_\_\_\_\_
- b) Estabelecimento de ensino frequentado por familiares ou amigos \_\_\_\_\_
- c) Opção pessoal (vocação) \_\_\_\_\_
- d) Proximidade da residência \_\_\_\_\_
- e) Prestígio que confere \_\_\_\_\_
- f) Qualidade do ensino \_\_\_\_\_
- g) Outra \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
- h) Sem opinião/Não responde \_\_\_\_\_

15) Em que curso é que está inscrito(a) no ano lectivo 2010/2011?

- a) Técnico de Artes do Espectáculo - Cenografia, Figurinos, Adereços \_\_\_\_\_
- b) Técnico de Artes do Espectáculo - Interpretação \_\_\_\_\_
- c) Técnico de Artes do Espectáculo - Luz, Som e Efeitos Cénicos \_\_\_\_\_
- d) Superior de Teatro, variante de Interpretação \_\_\_\_\_
- e) Superior de Teatro, variante de Produção e Design, opção Cenografia \_\_\_\_\_
- f) Superior de Teatro, variante de Produção e Design, opção Direcção de Cena \_\_\_\_\_
- g) Superior de Teatro, variante de Produção e Design, opção Figurino \_\_\_\_\_
- h) Superior de Teatro, variante de Produção e Design, opção Luz e Som \_\_\_\_\_

16) No ano lectivo 2010/2011 está inscrito em que ano do curso indicado na resposta anterior?

- a) 1º ano \_\_\_\_\_
- b) 2º ano \_\_\_\_\_
- c) 3º ano \_\_\_\_\_

- 17) Quais são os seus objectivos depois da conclusão do curso que se encontra a frequentar?  
(escolha só uma opção)
- a) Ficar na região do estabelecimento de ensino à espera de uma oportunidade de trabalho na área de formação \_\_\_\_\_
  - b) Mudar de região à procura de oportunidades de trabalho na área de formação \_\_\_\_\_
  - c) Procurar uma oportunidade de trabalho em qualquer área ou região \_\_\_\_\_
  - d) Prosseguir estudos \_\_\_\_\_
  - e) Realizar um estágio profissional \_\_\_\_\_
  - f) Outra \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
  - g) Sem opinião/Não responde \_\_\_\_\_
- 18) Como é que avalia, em função de cada um dos seguintes parâmetros, o seu grau de satisfação face ao estabelecimento de ensino que frequenta? [ 1 (Mau); 2 (Insuficiente); 3 (Suficiente); 4 (Bom); 5 (Excelente); 0 (Sem opinião/não responde) ]:
- a) Recursos pedagógicos disponibilizados \_\_\_\_\_
  - b) Conteúdos curriculares \_\_\_\_\_
  - c) Preparação para a vida activa \_\_\_\_\_
  - d) Vertente prática do curso \_\_\_\_\_
  - e) Convívio com os colegas \_\_\_\_\_
  - f) Relação com os professores \_\_\_\_\_
  - g) Promoção de actividades extra-curriculares por iniciativa dos alunos \_\_\_\_\_
  - h) Participação da comunidade escolar nas actividades extra-curriculares da iniciativa dos alunos \_\_\_\_\_
  - i) Promoção de actividades extra-curriculares por iniciativa dos professores \_\_\_\_\_
  - j) Participação da comunidade escolar nas actividades extra-curriculares da iniciativa dos professores \_\_\_\_\_
  - k) Promoção de actividades extra-curriculares por iniciativa do estabelecimento de ensino \_\_\_\_\_
  - l) Participação da comunidade escolar nas actividades extra-curriculares da iniciativa do estabelecimento de ensino \_\_\_\_\_
  - m) Outra \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
- 19) Indique a actividade promovida pelo estabelecimento de ensino que frequenta e que considera mais importante para o desenvolvimento das suas práticas culturais enquanto público.
- a) \_\_\_\_\_
  - b) Sem opinião/Não responde \_\_\_\_\_
- 20) Sente-se impulsionado pelos docentes do estabelecimento de ensino que frequenta para participar, enquanto público, na vida cultural da cidade/região?
- a) Sim \_\_\_\_\_
  - b) Não \_\_\_\_\_
  - c) Sem opinião/Não responde \_\_\_\_\_

21) Mencione os três tipos de eventos culturais que mais frequentemente são incluídos nas propostas apresentadas pelos docentes do estabelecimento de ensino que frequenta para a sua participação, enquanto público, na vida cultural da cidade/região. [ 1º (O mais frequente); 2º (O segundo mais frequente); 3º (O terceiro mais frequente) ]:

- a) Concertos de Música \_\_\_\_\_
- b) Conferências e palestras \_\_\_\_\_
- c) Eventos nas instalações do estabelecimento de ensino \_\_\_\_\_
- d) Eventos onde intervêm docentes do estabelecimento de ensino \_\_\_\_\_
- e) Eventos directamente relacionados com o curso \_\_\_\_\_
- f) Espectáculos de Dança \_\_\_\_\_
- g) Espectáculos de Teatro \_\_\_\_\_
- h) Exposições de Arte Contemporânea \_\_\_\_\_
- i) Visita a Museus \_\_\_\_\_
- j) Sessões de Cinema \_\_\_\_\_
- k) Outro \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
- l) Sem opinião/Não responde \_\_\_\_\_

22) Como é que avalia a forma que o estabelecimento de ensino que frequenta motiva os seus alunos para que no futuro, enquanto artistas, desenvolvam actividades que contribuam para a criação, formação e manutenção de novos públicos para a cultura?

- a) Mau \_\_\_\_\_
- b) Insuficiente \_\_\_\_\_
- c) Suficiente \_\_\_\_\_
- d) Bom \_\_\_\_\_
- e) Excelente \_\_\_\_\_
- f) Sem opinião/Não responde \_\_\_\_\_

## **SOBRE AS SUAS PRÁTICAS CULTURAIS**

---

23) Com que frequência vê televisão?

- a) Normalmente não vê \_\_\_\_\_
- b) Menos de uma hora por semana \_\_\_\_\_
- c) Menos de uma hora por dia \_\_\_\_\_
- d) Entre uma e três horas por dia \_\_\_\_\_
- e) Mais de três horas por dia \_\_\_\_\_
- f) Não responde \_\_\_\_\_

24) Com que frequência acede à Internet?

- a) Normalmente não acede \_\_\_\_\_
- b) Menos de uma hora por semana \_\_\_\_\_
- c) Menos de uma hora por dia \_\_\_\_\_
- d) Entre uma e três horas por dia \_\_\_\_\_



- e) Mais de três horas por dia \_\_\_\_\_
- f) Não responde \_\_\_\_\_
- 25) Há quanto tempo leu o último livro não relacionado com o seu curso?
- a) Normalmente não lê livros \_\_\_\_\_
- b) Está a ler neste momento \_\_\_\_\_
- c) Há uma semana ou menos \_\_\_\_\_
- d) Há mais de uma semana e menos de um mês \_\_\_\_\_
- e) Há mais de um mês e menos de seis meses \_\_\_\_\_
- f) Há mais de seis meses \_\_\_\_\_
- g) Não responde \_\_\_\_\_
- 26) Com que frequência participa, enquanto público, nos seguintes tipos de eventos culturais ao vivo? [ 1 (Normalmente não frequenta); 2 (um a duas vezes por ano); 3 (três a cinco vezes por ano); 4 (um a duas vezes por mês); 5 (três a cinco vezes por mês); 0 (Sem opinião/não responde) ]:
- a) Concertos de Música \_\_\_\_\_
- b) Conferências e palestras \_\_\_\_\_
- c) Espectáculos de Dança \_\_\_\_\_
- d) Espectáculos de Teatro \_\_\_\_\_
- e) Exposições de Arte Contemporânea \_\_\_\_\_
- f) Visita a Museus \_\_\_\_\_
- g) Sessões de Cinema \_\_\_\_\_
- h) Outro \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
- 27) Ao longo do seu percurso escolar, para além das actividades incluídas na organização curricular dos diferentes graus de ensino, frequentou, por iniciativa própria ou dos seus encarregados de educação, algum tipo de actividades de formação artística?
- a) Sim \_\_\_\_\_ Qual?
- i. Na área das Artes plásticas e visuais \_\_\_\_\_
- ii. Na área das Artes performativas (Dança/Música/Teatro) \_\_\_\_\_
- iii. Outra \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
- b) Não \_\_\_\_\_
- c) Sem opinião/Não responde \_\_\_\_\_
- 28) Actualmente tem algum tipo de prática artística amadora?
- a) Sim \_\_\_\_\_ Qual?
- i. Na área das Artes plásticas e visuais \_\_\_\_\_
- ii. Na área das Artes performativas (Dança/Música/Teatro) \_\_\_\_\_
- iii. Outra \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
- b) Não \_\_\_\_\_
- c) Sem opinião/Não responde \_\_\_\_\_

SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ACADEMIA CONTEMPORÂNEA DO ESPECTÁCULO		1º ano	2º ano	3º ano	Interpretação	Outros cursos
<b>DADOS PESSOAIS</b>						
<b>1. Ano de Nascimento</b>						
	1995	15	15	0	10	5
	1994	15	8	7	8	7
	1993	27	7	13	17	10
	1992	20	5	6	12	8
	1991	13	5	2	7	6
	1990	17	2	9	5	12
	1989	9	2	3	1	8
	1988	5	0	3	0	5
	1987	5	2	1	2	3
	1986	2	1	0	0	2
	1985	1	0	0	1	0
	1984	1	0	0	0	1
	1983	1	1	0	0	1
	1981	1	1	0	0	1
	Não responde	5	1	1	3	2
<b>2. Género</b>						
	Masculino	71	23	23	28	43
	Feminino	66	27	22	38	28
<b>3. Nacionalidade</b>						
	Portuguesa	126	47	41	63	63
	Europeia	4	2	1	0	4
	Dupla nacionalidade	2	0	1	0	2
	Palops	4	1	1	3	1
	Outros	1	0	1	0	1
<b>4. Habilitações Académicas</b>						
	3º Ciclo Ensino Básico	105	38	33	57	48
	Ensino Secundário	26	10	9	7	19
	Ensino Técnico-Profissional	4	2	2	0	4
	Não Responde	2	0	1	2	0
<b>CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONOMICA</b>						
<b>5. Residência Agregado Familiar</b>						

Concelho do Porto	19	5	5	9	13	6
Distrito do Porto	59	24	19	16	23	36
Distrito de Aveiro	15	2	9	4	9	6
Distrito de Beja	1	0	1	0	1	0
Distrito de Braga	23	10	9	4	9	14
Distrito de Coimbra	4	3	0	1	2	2
Distrito de Santarém	1	1	0	0	0	1
Distrito de Viana do Castelo	7	2	2	3	4	3
Açores	1	0	0	1	0	1
Não Responde	7	3	0	4	5	2
<b>6. Número de Elementos do Agregado Familiar</b>						
1 elemento	6	3	0	3	2	4
2 a 4 elementos	103	35	38	30	46	57
5 ou mais elementos	27	12	7	8	17	10
Não responde	1	0	0	1	1	0
<b>7. Habilitações académicas da mãe</b>						
1º Ciclo do Ensino Básico	11	5	4	2	3	8
2º Ciclo do Ensino Básico	20	11	4	5	7	13
3º Ciclo do Ensino Básico	26	7	9	10	9	17
Ensino Secundário	34	14	10	10	15	19
Curso Técnico-Profissional	1	1	0	0	1	0
Licenciatura	32	10	10	12	23	9
Mestrado	1	0	0	1	0	1
Doutoramento	3	0	3	0	1	2
Não responde	9	2	5	2	7	2
<b>8. Situação Profissional da mãe</b>						
Empregada por conta própria	26	8	9	9	19	7
Empregada por conta de outrem	76	25	27	24	32	44
Desempregada	15	9	3	3	1	14
Reformada	8	4	2	2	6	2
Doméstica	3	2	0	1	1	2
Estudante	1	1	0	0	1	0
Inválida	1	0	1	0	1	0
Não responde	7	1	3	3	5	2

<b>9. Sector de actividade profissional da mãe</b>						
Administração local ou regional	5	1	2	2	2	3
Comércio	31	15	9	7	10	21
Cultura e Artes	9	4	3	2	7	2
Ensino	19	4	8	7	8	11
Indústria	15	3	8	4	8	7
Saúde	15	7	3	5	10	5
Turismo e lazer	5	1	2	2	4	1
Empregada Doméstica	4	0	1	3	0	4
Doméstica	5	4	0	1	2	3
Outras	11	3	3	5	8	3
Não Responde	18	8	6	4	7	11
<b>10. Habilitações académicas do pai</b>						
1º Ciclo do Ensino Básico	17	6	6	5	8	9
2º Ciclo do Ensino Básico	15	10	3	2	3	12
3º Ciclo do Ensino Básico	28	12	7	9	14	14
Ensino Secundário	30	12	10	8	15	15
Curso Técnico-Profissional	4	1	0	3	3	1
Licenciatura	26	5	13	8	15	11
Mestrado	1	0	0	1	0	1
Doutoramento	2	1	1	0	1	1
Não responde	14	3	5	6	7	7
<b>11. Situação Profissional do pai</b>						
Empregado por conta própria	30	9	11	10	20	10
Empregado por conta de outrem	81	33	25	23	40	41
Desempregado	4	0	2	2	0	4
Reformado	7	4	2	1	0	7
Outra	1	0	1	0	0	1
Falecido	1	0	0	1	0	1
Não responde	13	4	4	5	6	7
<b>12. Sector de actividade profissional do pai</b>						
Administração local ou regional	8	1	3	4	3	5
Comércio	26	12	8	6	11	15
Cultura e Artes	11	3	4	4	8	3

Ensino	4	1	1	2	2	2
Indústria	35	14	14	7	18	17
Saúde	6	3	2	1	4	2
Turismo e lazer	3	1	1	1	1	2
Construção Civil	5	2	2	1	3	2
Outras	18	5	5	8	8	10
Não Responde	21	8	5	8	8	13
<b>SOBRE O ESTABELECIMENTO DE ENSINO</b>						
13. Nome do Estabelecimento de Ensino						
ACE	137	50	45	42	66	71
14. Motivo de escolha da escola						
Boa aceitação no mercado de trabalho	4	4	0	0	0	4
Escola frequentada por familiares ou amigos	8	5	2	1	0	8
Opção pessoal (vocação)	95	27	33	35	52	43
Proximidade da residência	1	0	1	0	0	1
Prestígio que confere	4	0	2	2	3	1
Qualidade do ensino	15	9	5	1	8	7
Outras	8	4	1	3	2	6
Não responde	2	1	1	0	1	1
15. Curso a frequentar no ano lectivo 2010/2011						
Técnico de Artes do Espectáculo - Cenografia, Figurinos, Adereços	37	16	12	9	0	37
Técnico de Artes do Espectáculo - Interpretação	66	20	24	22	66	0
Técnico de Artes do Espectáculo - Luz, Som e Efeitos Cénicos	34	14	9	11	0	34
16. Ano do curso inscrito no ano lectivo 2010/2011						
1º ano	50	50	0	0	20	30
2º ano	45	0	45	0	24	21
3º ano	42	0	0	42	22	20
17. Objectivos depois da conclusão do curso						
Ficar na região à espera de uma oportunidade de trabalho na área de formação	4	1	0	3	1	3
Mudar de região à procura de oportunidades de trabalho na área de formação	9	5	1	3	4	5
Procurar uma oportunidade de trabalho em qualquer área ou região	26	6	8	12	15	11
Prosseguir estudos	72	29	29	14	35	37
Realizar um estágio profissional	8	4	2	2	2	6
Emigrar para realizar estágios, prosseguir estudos e/ou trabalhar na área	5	1	1	3	3	2

Emigrar à procura de emprego em qualquer área	2	0	1	1	1	1
Outras	1	0	0	1	1	0
Não responde	10	4	3	3	4	6
<b>18. Avaliação do estabelecimento de ensino</b>						
<b>Recursos pedagógicos disponibilizados</b>						
Mau	1	0	0	1	0	1
Insuficiente	5	0	0	5	1	4
Suficiente	54	13	18	23	24	30
Bom	56	25	20	11	28	28
Excelente	12	6	6	0	6	6
Não responde	9	6	1	2	7	2
<b>Conteúdos curriculares</b>						
Mau	0	0	0	0	0	0
Insuficiente	3	0	0	3	0	3
Suficiente	22	5	8	9	9	13
Bom	71	22	25	24	33	38
Excelente	35	19	12	4	19	16
Não responde	6	4	0	2	5	1
<b>Preparação para a vida activa</b>						
Mau	1	0	0	1	0	1
Insuficiente	1	0	0	1	0	1
Suficiente	20	2	2	16	7	13
Bom	50	18	20	12	25	25
Excelente	59	26	23	10	30	29
Não responde	6	4	0	2	4	2
<b>Vertente prática do curso</b>						
Mau	2	0	0	2	0	2
Insuficiente	6	0	0	6	0	6
Suficiente	8	1	3	4	4	4
Bom	53	22	14	17	24	29
Excelente	61	23	27	11	33	28
Não responde	7	4	1	2	5	2
<b>Convívio com os colegas</b>						
Mau	1	0	1	0	1	0

Insuficiente	1	0	0	1	1	0
Suficiente	16	4	7	5	12	4
Bom	47	15	13	19	24	23
Excelente	65	29	22	14	23	42
Não responde	7	2	2	3	5	2
<b>Relação com os professores</b>						
Mau	1	0	1	0	0	1
Insuficiente	0	0	0	0	0	0
Suficiente	9	1	2	6	5	4
Bom	59	18	19	22	31	28
Excelente	63	29	22	12	27	36
Não responde	5	2	1	2	3	2
<b>Promoção de actividades extra-curriculares por iniciativa dos alunos</b>						
Mau	8	0	1	7	4	4
Insuficiente	31	1	13	17	15	16
Suficiente	35	15	12	8	15	20
Bom	31	16	11	4	18	13
Excelente	15	9	4	2	7	8
Não responde	17	9	4	4	7	10
<b>Participação da comunidade escolar nas actividades extra-curriculares dos alunos</b>						
Mau	8	0	1	7	4	4
Insuficiente	21	3	9	9	12	9
Suficiente	28	8	12	8	10	18
Bom	33	14	14	5	19	14
Excelente	19	13	4	2	9	10
Não responde	28	12	5	11	12	16
<b>Promoção de actividades extra-curriculares por iniciativa dos professores</b>						
Mau	4	0	0	4	0	4
Insuficiente	10	0	1	9	4	6
Suficiente	27	9	8	10	10	17
Bom	50	15	25	10	29	21
Excelente	33	19	9	5	16	17
Não responde	13	7	2	4	7	6
<b>Participação da comunidade escolar nas actividades extra-curriculares dos professores</b>						

Mau	1	0	0	1	0	1
Insuficiente	8	1	1	6	0	8
Suficiente	39	15	12	12	13	26
Bom	54	16	22	16	36	18
Excelente	19	11	7	1	10	9
Não responde	16	7	3	6	7	9
Promoção de actividades extra-curriculares por iniciativa da escola						
Mau	5	1	0	4	0	5
Insuficiente	10	0	1	9	3	7
Suficiente	32	8	11	13	13	19
Bom	39	12	20	7	24	15
Excelente	35	21	11	3	18	17
Não responde	16	8	2	6	8	8
Participação da comunidade escolar nas actividades extra-curriculares da escola						
Mau	4	0	0	4	0	4
Insuficiente	8	2	2	4	0	8
Suficiente	32	8	12	12	15	17
Bom	46	14	21	11	28	18
Excelente	25	15	7	3	13	12
Não responde	22	11	3	8	10	12
19. Actividade mais importante para desenvolvimento das práticas culturais						
Ida a espectáculos (Teatro e outros)	33	16	8	9	16	17
Formação em Contexto de Trabalho - Produções	11	2	4	5	6	5
Descontos para assistir a espectáculos	6	1	2	3	4	2
Divulgação e sugestão de eventos	5	2	2	1	5	0
Outras	10	4	4	2	4	6
Não responde	72	25	25	22	31	41
20. Sente-se impulsionado a participar na vida cultural da cidade/região						
Sim	122	43	43	36	60	62
Não	6	1	1	4	2	4
Não responde	9	6	1	2	4	5
21. Três tipos de eventos culturais que mais frequentemente lhe são propostos enquanto público						
Concertos de Música	20	7	9	4	5	15
1º	12	6	3	3	2	10



2º	5	1	3	1	2	3
3º	3	0	3	0	1	2
Conferências e palestras	17	3	3	11	7	10
1º	1	0	0	1	0	1
2º	4	0	2	2	3	1
3º	12	3	1	8	4	8
Eventos nas instalações do estabelecimento de ensino	53	22	17	14	26	27
1º	2	0	1	1	0	2
2º	26	10	10	6	15	11
3º	25	12	6	7	11	14
Eventos onde intervêm docentes do estabelecimento de ensino	15	5	3	7	10	5
1º	1	0	0	1	1	0
2º	5	2	0	3	3	2
3º	9	3	3	3	6	3
Eventos directamente relacionados com o curso	35	11	14	10	19	16
1º	2	0	1	1	1	1
2º	18	5	8	5	11	7
3º	15	6	5	4	7	8
Espectáculos de Dança	16	5	6	5	13	3
1º	3	1	2	0	2	1
2º	9	2	3	4	8	1
3º	4	2	1	1	3	1
Espectáculos de Teatro	110	39	38	33	59	51
1º	89	31	31	27	49	40
2º	12	4	3	5	5	7
3º	9	4	4	1	5	4
Exposições de Arte Contemporânea	24	5	10	9	7	17
1º	2	0	0	2	0	2
2º	8	2	3	3	1	7
3º	14	3	7	4	6	8
Visita a Museus	16	11	2	3	6	10
1º	2	2	0	0	1	1
2º	7	5	0	2	1	6
3º	7	4	2	1	4	3

Sessões de Cinema	56	22	19	15	24	32
1º	8	4	3	1	4	4
2º	24	11	7	6	8	16
3º	24	7	9	8	12	12
Não responde	17	7	5	5	8	9
22. Avaliação de como a escola motiva os futuros artistas para a criação de públicos						
Mau	2	0	0	2	0	2
Insuficiente	5	0	0	5	2	3
Suficiente	15	0	4	11	8	7
Bom	59	26	21	12	25	34
Excelente	48	21	17	10	26	22
Não responde	8	3	3	2	5	3
SOBRE AS PRÁTICAS CULTURAIS						
23. Com que frequência vê televisão?						
Normalmente não vê	20	9	7	4	9	11
Menos de uma hora por semana	13	6	5	2	6	7
Menos de uma hora por dia	53	16	17	20	25	28
Entre uma e três horas por dia	44	15	13	16	22	22
Mais de três horas por dia	5	4	1	0	2	3
Não responde	2	0	2	0	2	0
24. Com que frequência acede à Internet?						
Normalmente não acede	2	0	0	2	1	1
Menos de uma hora por semana	19	9	5	5	9	10
Menos de uma hora por dia	39	16	10	13	27	12
Entre uma e três horas por dia	63	22	24	17	22	41
Mais de três horas por dia	13	2	6	5	6	7
Não responde	1	1	0	0	1	0
25. Há quanto tempo leu o último livro não relacionado com o seu curso?						
Normalmente não lê livros	19	8	3	8	5	14
Está a ler neste momento	48	15	19	14	24	24
Há uma semana ou menos	9	3	4	2	3	6
Há mais de uma semana e menos de um mês	17	9	5	3	10	7
Há mais de um mês e menos de seis meses	25	8	8	9	12	13
Há mais de seis meses	10	5	1	4	4	6

Não responde	9	2	5	2	8	1
<b>26. Frequência de eventos culturais ao vivo</b>						
<b>Concertos de Música</b>						
Normalmente não frequenta	14	6	5	3	9	5
Uma a duas vezes por ano	37	12	13	12	18	19
Três a cinco vezes por ano	32	4	10	18	22	10
Uma a duas vezes por mês	27	14	8	5	10	17
Três a cinco vezes por mês	24	13	8	3	5	19
Não responde	3	1	1	1	2	1
<b>Conferências e palestras</b>						
Normalmente não frequenta	60	28	17	15	25	35
Uma a duas vezes por ano	30	11	10	9	16	14
Três a cinco vezes por ano	30	8	12	10	17	13
Uma a duas vezes por mês	2	0	0	2	2	0
Três a cinco vezes por mês	1	0	0	1	1	0
Não responde	14	3	6	5	5	9
<b>Espectáculos de Dança</b>						
Normalmente não frequenta	43	21	7	15	11	32
Uma a duas vezes por ano	29	12	9	8	13	16
Três a cinco vezes por ano	35	5	19	11	24	11
Uma a duas vezes por mês	13	7	2	4	12	1
Três a cinco vezes por mês	5	2	3	0	2	3
Não responde	12	3	5	4	4	8
<b>Espectáculos de Teatro</b>						
Normalmente não frequenta	4	3	0	1	1	3
Uma a duas vezes por ano	11	6	1	4	2	9
Três a cinco vezes por ano	29	14	7	8	6	23
Uma a duas vezes por mês	55	17	20	18	30	25
Três a cinco vezes por mês	33	9	14	10	25	8
Não responde	5	1	3	1	2	3
<b>Exposições de Arte Contemporânea</b>						
Normalmente não frequenta	27	11	4	12	9	18
Uma a duas vezes por ano	32	11	11	10	15	17
Três a cinco vezes por ano	46	20	15	11	26	20

Uma a duas vezes por mês	16	3	6	7	7	9
Três a cinco vezes por mês	6	3	3	0	3	3
Não responde	10	2	6	2	6	4
Visita a Museus						
Normalmente não frequenta	24	8	5	11	9	15
Uma a duas vezes por ano	41	17	13	11	16	25
Três a cinco vezes por ano	43	16	14	13	26	17
Uma a duas vezes por mês	17	7	7	3	9	8
Três a cinco vezes por mês	1	1	0	0	0	1
Não responde	11	1	6	4	6	5
Sessões de Cinema						
Normalmente não frequenta	7	3	3	1	3	4
Uma a duas vezes por ano	11	1	2	8	5	6
Três a cinco vezes por ano	30	12	9	9	13	17
Uma a duas vezes por mês	55	25	15	15	26	29
Três a cinco vezes por mês	24	7	12	5	13	11
Não responde	10	2	4	4	6	4
27. Frequentou actividades de formação artística extracurriculares?						
Artes plásticas e visuais	8	6	2	0	0	8
Artes performativas (Dança/Música/Teatro)	56	21	20	15	37	19
Artes plásticas/visuais e Artes performativas (Dança/Música/Teatro)	7	1	4	2	3	4
Outras	5	2	0	3	1	4
Não	53	18	14	21	19	34
Não responde	8	2	5	1	6	2
28. Actualmente tem algum tipo de prática artística amadora?						
Artes plásticas e visuais	8	5	2	1	0	8
Artes performativas (Dança/Música/Teatro)	57	16	21	20	29	28
Artes plásticas/visuais e Artes performativas (Dança/Música/Teatro)	4	1	3	0	1	3
Outras	3	1	1	1	1	2
Não	60	25	15	20	32	28
Não responde	5	2	3	0	3	2

SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA E ARTES DO ESPECTÁCULO			1º ano	2º ano	3º ano	Interpretação	Produção
<b>DADOS PESSOAIS</b>							
<b>1. Ano de Nascimento</b>							
	1992	9	8	1	0	4	5
	1991	16	11	5	0	11	5
	1990	6	1	1	4	4	2
	1989	7	0	6	1	3	4
	1988	7	3	2	2	1	6
	1987	5	2	2	1	1	4
	1986	1	1	0	0	1	0
	1985	2	1	0	1	0	2
	1984	5	0	2	3	1	4
	1983	2	1	1	0	0	2
	1982	4	2	1	1	3	1
	1981	2	1	0	1	1	1
	1980	2	0	1	1	1	1
<b>2. Género</b>							
	Masculino	22	11	7	4	9	13
	Feminino	46	20	15	11	22	24
<b>3. Nacionalidade</b>							
	Portuguesa	65	29	21	15	30	35
	Europeia	1	0	1	0	0	1
	Palops	2	2	0	0	1	1
<b>4. Habilitações Académicas</b>							
	Ensino Secundário	47	21	16	10	22	25
	Ensino Técnico-Profissional	12	7	2	3	3	9
	Ensino Superior	9	3	4	2	6	3
<b>CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONOMICA</b>							
<b>5. Residência Agregado Familiar</b>							
	Concelho do Porto	11	4	4	3	4	7
	Distrito do Porto	23	11	5	7	9	14
	Distrito de Aveiro	7	2	3	2	5	2
	Distrito de Braga	9	5	4	0	7	2
	Distrito de Castelo Branco	1	0	1	0	1	0

Distrito de Coimbra	1	1	0	0	0	1
Distrito de Leiria	2	2	0	0	1	1
Distrito de Lisboa	3	2	0	1	0	3
Distrito de Viana do Castelo	1	0	1	0	0	1
Distrito de Viseu	5	2	1	2	2	3
Açores	1	0	1	0	0	1
Madeira	1	1	0	0	1	0
Europa	1	0	1	0	0	1
Palops	1	1	0	0	0	1
Não Responde	1	0	1	0	1	0
<b>6. Número de Elementos do Agregado Familiar</b>						
1 elemento	6	2	3	1	1	5
2 a 4 elementos	51	23	15	13	24	27
5 ou mais elementos	11	6	4	1	6	5
Não responde	0	0	0	0	0	0
<b>7. Habilitações académicas da mãe</b>						
1º Ciclo do Ensino Básico	9	3	2	4	5	4
2º Ciclo do Ensino Básico	11	4	5	2	6	5
3º Ciclo do Ensino Básico	9	5	2	2	4	5
Ensino Secundário	10	3	4	3	4	6
Curso Técnico-Profissional	1	0	0	1	1	0
Licenciatura	19	10	6	3	9	10
Mestrado	3	1	2	0	1	2
Doutoramento	2	1	1	0	0	2
Não responde	4	4	0	0	1	3
<b>8. Situação Profissional da mãe</b>						
Empregada por conta própria	8	3	5	0	2	6
Empregada por conta de outrem	37	18	10	9	18	19
Desempregada	13	3	5	5	7	6
Reformada	4	2	1	1	1	3
Doméstica	2	2	0	0	2	0
Inválida	1	0	1	0	0	1
Falecida	2	2	0	0	0	2
Não responde	1	1	0	0	1	0

<b>9. Sector de actividade profissional da mãe</b>						
Administração local ou regional	4	1	2	1	1	3
Comércio	8	5	2	1	5	3
Cultura e Artes	3	0	1	2	3	0
Ensino	16	8	5	3	7	9
Indústria	12	4	5	3	7	5
Saúde	3	1	2	0	1	2
Turismo e lazer	2	1	0	1	1	1
Empregada Doméstica	3	3	0	0	2	1
Doméstica	1	1	0	0	1	0
Outras	5	2	2	1	0	5
Não Responde	11	5	3	3	3	8
<b>10. Habilitações académicas do pai</b>						
1º Ciclo do Ensino Básico	10	5	3	2	4	6
2º Ciclo do Ensino Básico	9	3	3	3	7	2
3º Ciclo do Ensino Básico	14	4	5	5	7	7
Ensino Secundário	12	4	5	3	7	5
Curso Técnico-Profissional	3	1	1	1	1	2
Licenciatura	9	6	2	1	3	6
Doutoramento	4	2	2	0	0	4
Não responde	7	6	1	0	2	5
<b>11. Situação Profissional do pai</b>						
Empregado por conta própria	14	7	5	2	5	9
Empregado por conta de outrem	35	14	14	7	20	15
Desempregado	4	2	0	2	2	2
Reformado	7	2	2	3	1	6
Falecido	2	2	0	0	1	1
Não responde	6	4	1	1	2	4
<b>12. Sector de actividade profissional do pai</b>						
Administração local ou regional	6	1	4	1	3	3
Comércio	11	6	3	2	8	3
Cultura e Artes	3	1	0	2	2	1
Ensino	3	2	1	0	0	3
Indústria	21	7	8	6	11	10

Saúde	4	2	0	2	1	3
Turismo e lazer	2	1	1	0	1	1
Construção Civil	1	0	0	1	0	1
Outras	4	3	1	0	1	3
Não Responde	13	8	4	1	4	9
<b>SOBRE O ESTABELECIMENTO DE ENSINO</b>						
<b>13. Nome do Estabelecimento de Ensino</b>						
ESMAE	68	31	22	15	31	37
<b>14. Motivo de escolha da escola</b>						
Boa aceitação no mercado de trabalho	1	0	1	0	0	1
Estabelecimento de ensino frequentado por familiares ou amigos	4	0	1	3	2	2
Opção pessoal (vocação)	47	23	14	10	23	24
Proximidade da residência	1	0	1	0	0	1
Prestígio que confere	0	0	0	0	0	0
Qualidade do ensino	7	4	2	1	4	3
Outras	5	4	1	0	0	5
Não responde	3	0	2	1	2	1
<b>15. Curso a frequentar no ano lectivo 2010/2011</b>						
Superior de Teatro, variante de Interpretação	37	14	11	6	31	0
Superior de Teatro, variante de Produção e Design, opção Cenografia	14	7	5	2	0	14
Superior de Teatro, variante de Produção e Design, opção Direcção de Cena	8	4	1	3	0	8
Superior de Teatro, variante de Produção e Design, opção Figurino	4	1	2	1	0	4
Superior de Teatro, variante de Produção e Design, opção Luz e Som	11	5	3	3	0	11
<b>16. Ano do curso inscrito no ano lectivo 2010/2011</b>						
1º ano	31	31	0	0	14	17
2º ano	21	0	21	0	11	10
3º ano	16	0	1	15	6	10
<b>17. Objectivos depois da conclusão do curso</b>						
Ficar na região da escola à espera de uma oportunidade de trabalho na área de formação	2	1	0	1	1	1
Mudar de região à procura de oportunidades de trabalho na área de formação	6	4	0	2	1	5
Procurar uma oportunidade de trabalho em qualquer área ou região	24	11	8	5	9	15
Prosseguir estudos	16	9	5	2	6	10
Realizar um estágio profissional	7	2	2	3	5	2
Emigrar à procura de emprego em qualquer área	2	1	1	0	2	0



Outras	2	0	2	0	1	1
Não responde	9	3	4	2	6	3
<b>18. Avaliação do estabelecimento de ensino</b>						
<b>Recursos pedagógicos disponibilizados</b>						
Mau	1	0	1	0	0	1
Insuficiente	8	4	3	1	5	3
Suficiente	26	6	11	9	14	12
Bom	25	14	6	5	8	17
Excelente	4	3	1	0	1	3
Não responde	4	4	0	0	3	1
<b>Conteúdos curriculares</b>						
Mau	1	0	1	0	0	1
Insuficiente	4	1	1	2	1	3
Suficiente	23	5	10	8	13	10
Bom	29	15	9	5	11	18
Excelente	5	4	1	0	3	2
Não responde	6	6	0	0	3	3
<b>Preparação para a vida activa</b>						
Mau	3	0	1	2	1	2
Insuficiente	7	0	3	4	5	2
Suficiente	18	4	9	5	8	10
Bom	26	15	7	4	10	16
Excelente	9	7	2	0	4	5
Não responde	5	5	0	0	3	2
<b>Vertente prática do curso</b>						
Mau	1	0	1	0	0	1
Insuficiente	3	0	0	3	1	2
Suficiente	12	3	4	5	3	9
Bom	30	9	14	7	16	14
Excelente	18	15	3	0	8	10
Não responde	4	4	0	0	3	1
<b>Convívio com os colegas</b>						
Mau	0	0	0	0	0	0
Insuficiente	2	1	0	1	1	1

Suficiente	6	3	2	1	1	5
Bom	34	17	6	11	15	19
Excelente	21	5	14	2	10	11
Não responde	5	5	0	0	4	1
Relação com os professores						
Mau	0	0	0	0	0	0
Insuficiente	2	2	0	0	1	1
Suficiente	6	3	2	1	4	2
Bom	39	16	10	13	14	25
Excelente	16	5	10	1	8	8
Não responde	5	5	0	0	4	1
Promoção de actividades extra-curriculares por iniciativa dos alunos						
Mau	5	2	2	1	2	3
Insuficiente	21	4	9	8	12	9
Suficiente	24	10	8	6	9	15
Bom	11	8	3	0	4	7
Excelente	0	0	0	0	0	0
Não responde	7	7	0	0	4	3
Participação da comunidade escolar nas actividades extra-curriculares dos alunos						
Mau	6	0	3	3	3	3
Insuficiente	18	1	10	7	10	8
Suficiente	22	10	7	5	6	16
Bom	13	11	2	0	7	6
Excelente	0	0	0	0	0	0
Não responde	9	9	0	0	5	4
Promoção de actividades extra-curriculares por iniciativa dos professores						
Mau	6	0	3	3	3	3
Insuficiente	18	3	9	6	11	7
Suficiente	19	6	8	5	5	14
Bom	12	9	2	1	5	7
Excelente	3	3	0	0	2	1
Não responde	10	10	0	0	5	5
Participação da comunidade escolar nas actividades extra-curriculares dos professores						
Mau	2	0	1	1	1	1

Insuficiente	18	1	11	6	11	7
Suficiente	20	7	6	7	6	14
Bom	14	10	3	1	6	8
Excelente	2	2	0	0	1	1
Não responde	12	11	1	0	6	6
Promoção de actividades extra-curriculares por iniciativa da escola						
Mau	4	0	2	2	2	2
Insuficiente	17	0	8	9	7	10
Suficiente	16	7	7	2	11	5
Bom	20	14	4	2	6	14
Excelente	0	0	0	0	0	0
Não responde	11	10	1	0	5	6
Participação da comunidade escolar nas actividades extra-curriculares da escola						
Mau	3	0	1	2	1	2
Insuficiente	17	1	10	6	9	8
Suficiente	21	10	6	5	11	10
Bom	13	9	4	0	5	8
Excelente	2	1	0	1	0	2
Não responde	12	10	1	1	5	7
19. Actividade mais importante para desenvolvimento das práticas culturais						
Ida a espectáculos (Teatro e outros)	1	1	0	0	1	0
Formação em Contexto de Trabalho - Produções	6	1	3	2	2	4
Teatro Helena Sá e Costa (Ciclos de cinema e outra programação)	11	5	3	3	7	4
Descontos para assistir a espectáculos	2	2	0	0	1	1
Outras	4	3	0	1	1	3
Não responde	44	19	16	9	19	25
20. Sente-se impulsionado a participar na vida cultural da cidade/região						
Sim	60	29	19	12	28	32
Não	5	2	1	2	2	3
Não responde	3	0	2	1	1	2
21. Três tipos de eventos culturais que mais frequentemente lhe são propostos enquanto público						
Concertos de Música	12	6	3	3	2	10
1º	3	2	1	0	0	3
2º	2	0	1	1	0	2

	3º	7	4	1	2	2	5
Conferências e palestras	4	4	3	1	0	2	2
	1º	1	1	0	0	0	1
	2º	0	0	0	0	0	0
	3º	3	2	1	0	2	1
Eventos nas instalações do estabelecimento de ensino	21	21	8	7	6	13	8
	1º	3	1	1	1	2	1
	2º	6	2	2	2	3	3
	3º	12	5	4	3	8	4
Eventos onde intervêm docentes do estabelecimento de ensino	10	10	4	4	2	6	4
	1º	0	0	0	0	0	0
	2º	6	3	1	2	4	2
	3º	4	1	3	0	2	2
Eventos directamente relacionados com o curso	17	17	5	9	3	11	6
	1º	2	2	0	0	2	0
	2º	8	0	7	1	5	3
	3º	7	3	2	2	4	3
Espectáculos de Dança	7	7	4	1	2	3	4
	1º	0	0	0	0	0	0
	2º	4	3	0	1	3	1
	3º	3	1	1	1	0	3
Espectáculos de Teatro	62	62	28	20	14	26	36
	1º	53	21	18	14	23	30
	2º	5	4	1	0	2	3
	3º	4	3	1	0	1	3
Exposições de Arte Contemporânea	17	17	8	5	4	5	12
	1º	1	1	0	0	1	0
	2º	9	4	2	3	1	8
	3º	7	3	3	1	3	4
Visita a Museus	11	11	8	0	3	6	5
	1º	1	1	0	0	0	1
	2º	5	4	0	1	4	1
	3º	5	3	0	2	2	3
Sessões de Cinema	30	30	12	10	8	10	20

1º	2	1	1	0	0	2
2º	17	8	5	4	6	11
3º	11	3	4	4	4	7
Não responde	5	3	2	0	3	2
<b>22. Avaliação de como a escola motiva os futuros artistas para a criação de públicos</b>						
Mau	1	0	0	1	1	0
Insuficiente	10	1	3	6	5	5
Suficiente	17	5	5	7	9	8
Bom	30	17	12	1	12	18
Excelente	10	8	2	0	4	6
<b>SOBRE AS PRÁTICAS CULTURAIS</b>						
<b>23. Com que frequência vê televisão?</b>						
Normalmente não vê	17	8	8	1	8	9
Menos de uma hora por semana	8	4	3	1	4	4
Menos de uma hora por dia	37	17	9	11	17	20
Entre uma e três horas por dia	6	2	2	2	2	4
Mais de três horas por dia	0	0	0	0	0	0
Não responde	0	0	0	0	0	0
<b>24. Com que frequência acede à Internet?</b>						
Normalmente não acede	1	1	0	0	0	1
Menos de uma hora por semana	2	1	1	0	0	2
Menos de uma hora por dia	34	17	13	4	19	15
Entre uma e três horas por dia	28	10	8	10	11	17
Mais de três horas por dia	3	2	0	1	1	2
Não responde	0	0	0	0	0	0
<b>25. Há quanto tempo leu o último livro não relacionado com o seu curso?</b>						
Normalmente não lê livros	2	1	1	0	1	1
Está a ler neste momento	29	11	11	7	14	15
Há uma semana ou menos	4	3	1	0	2	2
Há mais de uma semana e menos de um mês	11	5	3	3	6	5
Há mais de um mês e menos de seis meses	16	8	5	3	7	9
Há mais de seis meses	4	2	1	1	0	4
Não responde	2	1	0	1	1	1
<b>26. Frequência de eventos culturais ao vivo</b>						

<b>Concertos de Música</b>						
Normalmente não frequenta	4	3	1	0	2	2
Uma a duas vezes por ano	14	6	4	4	8	6
Três a cinco vezes por ano	20	8	4	8	9	11
Uma a duas vezes por mês	21	10	10	1	11	10
Três a cinco vezes por mês	7	4	2	1	1	6
Não responde	2	0	1	1	0	2
<b>Conferências e palestras</b>						
Normalmente não frequenta	19	11	1	7	9	10
Uma a duas vezes por ano	25	10	9	6	11	14
Três a cinco vezes por ano	15	6	7	2	8	7
Uma a duas vezes por mês	6	3	3	0	3	3
Três a cinco vezes por mês	0	0	0	0	0	0
Não responde	3	1	2	0	0	3
<b>Espectáculos de Dança</b>						
Normalmente não frequenta	12	4	5	3	3	9
Uma a duas vezes por ano	30	14	9	7	16	14
Três a cinco vezes por ano	16	9	3	4	6	10
Uma a duas vezes por mês	9	4	5	0	6	3
Três a cinco vezes por mês	0	0	0	0	0	0
Não responde	1	0	0	1	0	1
<b>Espectáculos de Teatro</b>						
Normalmente não frequenta	1	0	0	1	0	1
Uma a duas vezes por ano	3	1	2	0	0	3
Três a cinco vezes por ano	6	5	1	0	1	5
Uma a duas vezes por mês	21	7	9	5	6	15
Três a cinco vezes por mês	37	18	10	9	24	13
Não responde	0	0	0	0	0	0
<b>Exposições de Arte Contemporânea</b>						
Normalmente não frequenta	11	5	2	4	7	4
Uma a duas vezes por ano	12	7	2	3	4	8
Três a cinco vezes por ano	23	9	9	5	10	13
Uma a duas vezes por mês	13	6	6	1	5	8
Três a cinco vezes por mês	4	1	2	1	2	2

Não responde	5	3	1	1	3	2
Visita a Museus						
Normalmente não frequenta	14	7	1	6	7	7
Uma a duas vezes por ano	14	8	6	0	8	6
Três a cinco vezes por ano	24	8	10	6	10	14
Uma a duas vezes por mês	10	6	3	1	4	6
Três a cinco vezes por mês	3	1	1	1	1	2
Não responde	3	1	1	1	1	2
Sessões de Cinema						
Normalmente não frequenta	2	1	1	0	0	2
Uma a duas vezes por ano	5	3	0	2	1	4
Três a cinco vezes por ano	10	4	5	1	4	6
Uma a duas vezes por mês	24	12	7	5	11	13
Três a cinco vezes por mês	24	9	9	6	14	10
Não responde	3	2	0	1	1	2
27. Frequentou actividades de formação artística extracurriculares?						
Artes plásticas e visuais	9	3	1	5	1	8
Artes performativas (Dança/Música/Teatro)	30	16	8	6	18	12
Artes plásticas/visuais e Artes performativas (Dança/Música/Teatro)	10	2	8	0	5	5
Não	14	8	3	3	6	8
Não responde	5	2	2	1	1	4
28. Actualmente tem algum tipo de prática artística amadora?						
Artes plásticas e visuais	3	1	2	0	1	2
Artes performativas (Dança/Música/Teatro)	21	10	6	5	9	12
Artes plásticas/visuais e Artes performativas (Dança/Música/Teatro)	6	2	4	0	4	2
Não	34	16	8	10	15	19
Não responde	4	2	2	0	2	2